الجامعة الأردنيـــــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: ٣٠/ ١٠ / ٢٠١٤

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: باسل سالم علي شريخ الرقم الجامعي: (٩٠٩٠١٤٠)
تخصص: إدارة تربوية الكليـــــة: التربية

عنوان الاطروحة: تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ٣٠ / ١٠ / ٢٠١٤

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالـــة
التوقيع.........التاريخ: ٣٠/١٠/٢٠١٤

نموذج ترخيص

أنا الطالب : باسل سالم علي شريتح أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

تطوير أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: باسل سالم علي شريتح

التوقيع:

التاريخ: ٣٠/١٠/٢٠١٦

تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

إعداد
باسل سالم علي شريتح

المشرف
الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

تشرين أول، ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة "**تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن**" وأجيزت بتاريخ ٢١ /٢٠١٢/١٠ م.

<u>أعضاء لجنة المناقشــــة</u>	<u>التوقيـــــــــع</u>
الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري، رئيساً إدارة تربوية	....
الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، عضواً إدارة تربوية	....
الدكتور محمد سليم الزبون، عضواً أصول تربية	....
الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود، عضواً خارجياً إدارة تربوية ـــ جامعة عمان العربية	....

الاهداء

إلى أبي الحبيب
حفظه الله ورعاه...
إلى روح أمي
رحمها الله وغفر لها...
إلى من كانت عوناً وسنداً لي
زوجتي...
إلى أبنائي
معتز ومعن...
إلى إخوتي وأخواتي
حباً وعرفاناً...
إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي...

باسل شريتح

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

إنه لا يسعني بعد انجاز هذا العمل المتواضع، إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والثناء إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور بسام العمري الذي تحمل عناء الإشراف على هذه الأطروحة، فقد منحني الكثير من وقته ونصحه وإرشاده وتوجيهاته الأمر الذي أدى إلى إخراج هذه الأطروحة بصورتها التي هي عليه.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة، ليضيفوا عليها من سديد آرائهم وملاحظاتهم التي تشكل رافداً لإتمامها وهم الأساتذة: الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش و الدكتور محمد سليم الزبون والأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود. كما أتقدم بجزيل الشكر إلى السادة أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة وأعضاء لجنة تحكيم أنموذج الدراسة، الذين أبدوا ملاحظاتهم وتوجيهاتهم المفيدة والهامّة.

وأخيراً أتقدم بجزيل الشكر إلى إخواني وأخواتي من العاملين في وزارة التربية والتعليم، لما قدموه لي من عون في تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص بالعربية	ك
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها	١
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٦
أهداف الدراسة وأسئلتها	٦
أهمية الدراسة	٧
مصطلحات الدراسة الإجرائية	٧
حدود الدراسة	٨
الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة	٩
أولاً : الأدب النظري	١٠
سلوك المدير	١٠
مهام المدير والمشاركة في صنع القرار	١٥
الأخلاق : المفهوم والأهمية	١٨
الأخلاق واتخاذ القرار	٢٥
المعرفة وتطور الأخلاق	٢٦
التشوه المعرفي: المفهوم والعلاج	٢٨
ثانياً: الدراسات السابقة	٣٧

الصفحة	الموضوع
٣٧	الدراسات العربية
٤٢	الدراسات الأجنبية
٤٧	موقع الدراسة من الدراسات السابقة
٥٠	**الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات**
٥٢	مجتمع الدراسة
٥٤	عينة الدراسة
٥٥	أداة الدراسة
٥٦	صدق الأداة
٥٦	ثبات الأداة
٥٧	المعالجة الإحصائية
٦٠	**الفصل الرابع: نتائج الدراسة**
٦١	نتائج السؤال الأول
٦٧	نتائج السؤال الثاني
٦٨	نتائج السؤال الثالث
٦٩	نتائج السؤال الرابع
٧١	نتائج السؤال الخامس
٧٢	**الفصل الخامس: مناقشة النتائج**
٧٣	مناقشة السؤال الأول
٧٨	مناقشة السؤال الثاني
٧٩	مناقشة السؤال الثالث
٧٩	مناقشة السؤال الرابع
٨١	مناقشة السؤال الخامس
٨١	التوصيات
٨٢	المصادر والمراجع
٩٥	الملاحق
١٢٦	الملخص بالانجليزية

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	مراحل تطور المعرفة والأخلاق من وجهة نظر كل من بياجيه وكولبيرج وهوفمان.	٢٧
٢	الأساليب المعرفية السلوكية في معالجة التشوهات المعرفية	٣٥
٣	توزع مجتمع الدراسة في إقليم الوسط حسب متغيري المديرية والجنس.	٥٢
٤	توزع مجتمع الدراسة في إقليم الشمال حسب متغيري المديرية والجنس.	٥٣
٥	توزع مجتمع الدراسة في إقليم الجنوب حسب متغيري المديرية والجنس.	٥٣
٦	توزع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الإقليم، والجنس، والمديرية.	٥٤
٧	معامل الثبات للأداة ومجالاتها	٥٧
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦١
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التضخيم والتقليل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٢
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التفكير ثنائي التشعب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٣

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القفز إلى النتائج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٤
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العنونة وأخطاء العنونة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٥
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستدلال الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٦
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم.	٦٧

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
١	أنموذج تطوير مدير المدرسة	١٢
٢	أنموذج ليز في التطور المعرفي	٣٣
٣	أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية بصورته الأولية.	٥٨
٤	أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية بصورته النهائية.	٧٠

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	أنموذج تحكيم أداة الدراسة	٩٦
٢	أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة	١٠٠
٣	أداة الدراسة بصورتها النهائية	١٠١
٤	أنموذج تحكيم أنموذج الدراسة	١٠٥
٥	أعضاء لجنة تحكيم أنموذج الدراسة	١٠٧
٦	أنموذج الدراسة بصورته النهائية	١٠٨
٧	الكتب الرسمية	١٠٩

تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

إعـــــــداد

باسل سالم علي شريتح

المشرف

الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري

ملخـــــــــــص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى للجنس؟

٣- ما أبعاد الأنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

٤- ما الشكل المناسب لأنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

٥- ما إمكانية عمل أنموذج مطور للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في الأردن والبالغ عددهم (١٢٠٣)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٢) مديراً ومديرة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل.

وقد أعد الباحث استبانه مكونة من (٥٥) فقرة، تأكد من صدقها وثباتها عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين.

وقد تم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائياً حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة.

وجاءت النتائج كما يأتي:

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أن إجابات عينة أفراد الدراسة عن واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (٣,٠٥).

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للجنس في جميع المجالات باستثناء مجال العنونة وأخطاء العنونة، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أن أبعاد الأنموذج تشمل ثلاثة أبعاد هي: البعد التركيبي، البعد الدلالي، البعد الوظيفي.

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: أن الشكل المناسب لأنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية كما في الشكل رقم (٤).

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: أن هناك إمكانية لعمل أنموذج مطور، حيث أظهرت نتائج تحكيم الأنموذج من قبل المحكمين، صلاحية الأنموذج للعمل.

وفي ضوء ذلك جاءت التوصية باعتماد مدونة للسلوك الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية، و ضرورة عقد دورات متخصصة لمديري المدارس الثانوية تركز على الوظيفة الشخصية بالإضافة إلى الوظيفة التقنية، ومناقشة تفعيل هذا الأنموذج لدى وزارة التربية والتعليم وتطويره مستقبلاً.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمـــــة:

تضطلع الإدارة المدرسية بدور أساسي بالعملية التربوية ، فهي التي تتعامل مع العناصر الأساسية في العملية التربوية ، وهي التي تطور دورها ليصبح دوراً ثرياً تربويّاً ، وليس إداريّاً صرفاً يعزز الانسجام بين مدخلات النظام التربوي، وأنّ وجود تباين بين سـلوك العديـد مـن مدخلات هذا النظام، وخاصةً مديري المدارس يؤدي إلى انحرافهم عن الدور التربوي المأمول، مما يؤدي إلى انعكاس سلبي على العملية التربويّة والإدارة في المدارس، وإذا كانـت الأخـلاق المهنيّة ضروريّة لكل فرد يعمل في مهنته، فإنها أكثر ضرورة لمن يعمل في مهنة التعليم، وذلك بسبب مكانتها وأثرها في المجتمع وانعكاساتها على شخصيّة مدخلها البشري بكافة أبعادها.

وأشار بازرمان وآخرون Bazerman, et al. (2011) إلى أنّ الإدارة المدرسـية يُنتظـر منها أن تتحلى بدرجة عالية من الأخلاق والسلوك القويم والمستوى الرفيع من حـسن التعامـل والصبر والتفهم، ولكي تستطيع الإدارة أن تكسب الأفراد وتضمن حسن سير العمليّة التربويّـة، وتحقق أفضل ما يمكن من النتائج الإيجابيّة؛ يجب عليها إدراك أهمية البعد الأخلاقي، ونظراً لأن التعامل في العمليّة التربويّة مع الإنسان، كان من المهم إرساء قواعد أخلاقيّة رفيعـة المـستوى ترفع من مكانة الإدارة المدرسيّة، وتجعل التعامل معها أمراً محبباً للعاملين في حقل التربية، في الوقت نفسه تضبط الممارسات الإدارية ضمن حدود الأخلاق المتفق عليها، بهـدف الوصـول بالطالب، وجميع مدخلات العمليّة التربويّة إلى أفضل مستوى ممكن من العلم والأدب والرقي .

فدور المدير في المدرسة يكون الأهم في الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، فهـو القـدوة والمثل الأعلى للمعلمين والطلبة، والقائد الذي يوجه ويرشد، وهو الأولى بالالتزام بهذه الأخلاق، وهو الذي بيده سلطة يمكن أن يستعملها في الخير والحق والعدل، فتسعد بذلك المدرسة كلها، أو يستعملها في الشر والظلم والإساءة، فتغرق سفينته، ولا يـستطيع المعلمـون والطلبـة الـسير الصحيح في هذه المدرسة (الأسطل والخالدي، ٢٠٠٥).

إن وعي مدير المدرسة وإدراكه لأخلاقيات المهنة التي تحكم ممارساته، هو أمر ضروري لمواجهة ما يستجد من أزمات، ومواقف صراع، وتوترات تفرض نفسها على العلاقات والممارسات، وتزعزع يقين العاملين بشأن ما يجب عليهم القيام به في اتجاه مهني مقبول، فالتحدي الحقيقي هو أن تجد هذه الأخلاقيات والمبادئ طريقها للتطبيق العملي ولا تكون مجرد أبواق؛ لإصدار الشعارات، وأن تُستخدم في مواقف الحياة اليومية؛ لتسيير سبل التعامل والتواصل؛ رغبةً في تحسين جودة الأداء الأكاديمي وخدمة أهداف المجتمع.

وأشار بازرمان ومور Bazerman and Moore (2009) أنّ على مدير المدرسة أن يقبل حقيقة كونه أنموذجاً أخلاقياً يُحتذى به على مدار الساعة، ويجب أن تكون لديه المقدرة على تسويغ سلوكه وإيضاح القيم التي تدعمه، سواء مع المعلمين أم مع الطلبة أم مع أولياء أمورهم أم مع المجتمع بشكل كلي، وأن يتذكر دائماً أن تربية فرد واحد قد تصنع فرقاً على مستوى المجتمع بشكل كلي، وأن النجاح في ذلك ليس سهلاً ولا يمكن أن يتم عفوياً ومن غير ضوابط، والثقة عندئذٍ قاعدة أساسية في التعامل والحوار تجعل كل شيء ممكنا ومقبولا، فهي مسألة ضمير أن تعمل وتسلك، بل أن تفكر وتحلم وأن تتواصل، وكل فرد هو كيان قيمي في حد ذاته، منه تنبع وتنطلق القيم وبه تطبق وترسخ، كما أن لكل قرار أخلاقي مسوغاته؛ استنادا إلى مبدأ أو دستور أو لائحة.

ويؤكد كدر وميرك Kidder and Mirk (2004) إلى أهمية الالتفات أن القيم ذاتها قد تتصارع، فلا يكون من اليسير تطبيقها، وقد تدفع واحدة منها المرء في طريق وتجذبه الأخرى إلى ثان، وكيف يسلك مدير المدرسة إنْ اُضطر إلى إخفاء حقيقة أو ادعاء ما هو غير ذلك، وماذا عن اللغة الخاصة والأدوات المحددة؟ وماذا عن عناصر المنافسة؟ وماذا عن وسائل جمع المعلومات في المجالات العلمية المختلفة؟ وماذا عن أخلاقيات الاكتشافات والتجريب والتطبيق العملي؟ وهل يمكن أن نتجاهل حقيقة أن المرء يتعلم تحمل المسؤولية عندما تسنح له الفرصة لتحملها، وأن الالتزام الحق هو الالتزام بما ليس إجبارياً، فهناك فارق بين أن تكون صاحب أخلاق وأن تكون ملتزماً بالقانون .

إن وضع مديري المدارس على طريق النجاح يتطلب إعداداً وتدريباً يليق بهذه المهمة الحساسة. فالتدريب الإداري يعد دعامة قوية من دعائم التنمية الإدارية، ويجب أن تنتقل أخلاقيات المهنة إلى المتدربين قبل البدء في ممارسة مهام عملهم، وذلك حتى يأخذوا على عاتقهم توصيل صورة المدير الأنموذج الحي للسلوك الأخلاقي .

ويشير كومبس (Coombs(1998 إلى اهتمام فلاسفة التربية وعلمائها بأخلاقيات التربية رغم كونه اهتماماً لا يأتي في المقام الأول، وبخلاف الأخلاقيات في مجال الطب أو الاقتصاد، والتي قد تضر بها تغيرات تقنية أو حتى تعديات اقتصادية، فإن أخلاقيات التربية تفرض على القائمين على المجال التركيز عليها والاهتمام بها لأهداف وأغراض مختلفة، وأيّاً كان مدخل من ينطلق للاهتمام بهذه الأخلاقيات، فالأهداف مشتركة، وتتمثل في صياغة نظرية أخلاقية تشتمل على مبادئ ومحددات قيمية، وعلى مقترحات تطويرية تسهم في حل مواقف الصراع الفعلية، وبناءً عليه، أنْ تسلك سلوكاً أخلاقياً معناه أنْ تسلك وفقاً لمبادئ عادلة، أهمها على الإطلاق في رأى كومبس : احترام الآخرين، وهو مبدأ له متطلبات مترتبة أولها: الأخذ بالاعتبار وجهات نظر الآخرين، والمساواة بينهم.

ويؤكد نيف وآخرون (Neff, et al. (2005 أنه رغم ذلك يشير الواقع إلى اختلاف مستويات الالتزام والولاء ودرجة التمسك بهذا المبدأ، وبالتالي تختلف احتمالات تطبيقه والعمل به، وذلك رغم وجود صياغة محددة وواضحة جداً له، فوجود مثل هذه الصياغات المحددة للمبادئ الأخلاقية هو خطوة على الطريق لكنها تترك الباب مفتوحاً لممارسات متنوعة تفرضها مواقف مختلفة، وعليه فإن أي جهد يبذل في هذا السياق ينبغي أن يتم في إطار تحليل وحل المشكلات الأخلاقية في مراعاة للالتزامات الواجب أخذها في الاعتبار، ودرجة صمودها في مواجهة مشكلة ما، وكذلك في إمكانية فتح المجال لمبادرات تستلهم أحكاماً ذات تسويغات مقبولة؛ لأنها في حقيقة الأمر لا تتجاوز ما اتفق عليه من مبادئ وأسس.

وأشار باناثي (Banathy(1991 أن خطورة ما يواجهه مدير المدرسة أخلاقياً تكمن في اتخاذه قرارات غير صائبة، ناجمة عن تشوه معرفي لحقيقة المشكلة التي يتعامل معها، والتشوه المعرفي ناتج عن عدم تفكيره بطريقة نظميّة حيث الاعتماديّة في تفكيره ترتكز على تفكير خطي وليس تفكيراً عضويّاً، منطلقاً من أطر نظرية ملوثة، وعدم معرفة المعنى الحقيقي للمشكلة، مما

يؤدي إلى حل آخر للمشكلة لا يعبر عن طبيعتها، وبالتالي تكون قراراته غير صائبة، فالذاتيّة هي المسيطرة، فلا يرى الأمور كما هي بقدر ما يراها ملونة بهواه وميله وقناعاته، مهمشاً أساليب الدحض والتفنيد وتبصر شبكة العلاقات بين مكونات المشكلة، كما أشار إلى أن التفكير النظمي يساعد صانع القرار، ويقود إلى فهم معمق لمعظم المشكلة إن لم يكن كلها، ويقوده إلى العوامل المؤثرة بالمشكلة والنظر والتمعن بها بصورة دقيقة.

إنّ على مدير المدرسة إعمال المنطق وتحكيم العقل؛ لتنمية المقدرة على الحوار في إطار رؤية، أو تصور جديد يفعل لغة الأخلاقيات في ذكاء، وانفتاح مع كل موقف جديد يفرض نفسه حيث المواجهة مع صراعات تكرر نفسها بشكل مستمر، الأمر الذي يتطلب التمسك بأخلاقيات المهنة، والالتزام بها.

وذكر باندورا Bandura(1991) أن نظريّة المعلومات تشير إلى أن الأمر الأكثر أهميّة ليس المعلومة، وإنما مدى فاعليّة العمليّة التي يتم اعتمادها في تحويل الإشارة، أو الرسالة، أو الرمز إلى معنى، فالعمق والأهميّة تكمن بالعمليّة، وبغير ذلك قد يحدث تشويش مما يؤدي إلى تشوّه معرفي.

وتابع أيضاً حتى نحجم التشويش علينا أن نتعامل مع المشكلة من خلال مفهومي البزوغ والهرميّة، و الضبط والتواصل، وأن مثل هذا التعامل لن ينجح إلا من خلال اهتمامنا بمصداقيّة العمليّة التي توفر لنا بعد المعلوماتيّة، والذي يجب أن يهتم بالتناول الكلي وليس الاختزالي، لأن التناول الاختزالي بحد ذاته يؤدي إلى تشويش، لذلك على مدير المدرسة أن يفهم بنية نظاميّة الحقيقة وبنية نظاميّة واقعها، والعمليات التي تشتمل عليها وتعيشها في ضوء الكليات الكاملة التي تتواجد فيها، وذلك للحصول على معرفة نظاميّة موضوعيّة، وأكد على أن المعلومات لا يمكن أن يكون لها معنى حقيقي دون الرجوع إلى نظم المعلومات، وبالتالي لا يكون هناك تشوه معرفي الأمر الذي يؤدي إلى الوصول إلى معرفة حقيقيّة.

ومن الجدير بالذكر أن التحليل المنظم للظاهرة المدروسة يحتاج إلى نماذج، والتي تتميز عن بعضها بعضاً بقدر تمثيلها للحقيقة ودرجة الاستفادة منها في متابعة الظاهرة، فالنمذجة تمكّن من الحصول على حلّ فعال وقابل للممارسة بما أنها تأخذ بعين الاعتبار كلّ المتغيرات وكلّ

الحالات الممكنة، إذ يتعلق الأمر بالبحث عن الحلّ الأمثل الذي يكون بالضرورة أكثر فعالية من أيّ حلّ تقريبي، ولكن أيضاً أفضل ممارسة بما أننا نعرف التأثيرات المتناسبة مع مختلف المتغيرات، ونعرف بالتالي أي المتغيرات أهمّ، و أيها ثانوي، وعندما نبني الأنموذج تكون لدينا وسائل كمية تمكننا من تحديد المتغيرات الأكثر أهمية.

فالمقاربة النسقيّة للنمذجة هي منهجية جديدة تمكّن من تجميع و تنظيم المعارف؛ لإحداث الفاعلية في الممارسة، و تقتضي دراسة المشكلات في كلّيّتها وفي تعقدها و في ديناميكيتها الخاصة، لذلك تتأسس النمذجة على ارتباطات علائقية تمكن من تجاوز عقبة الاختزالية، فهي منهج علمي يُمكّن من فهم الأنساق المركّبة و المعقدة عبر خلق أنموذج بوصفه بنية صورية تعيد إنتاج الواقع افتراضياً.

وبناءً على ما تقدّم، فقد سُوّغ للباحث تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن؛ إيماناً من الباحث بالدور الكبير الذي يقوم به مديرو المدارس بتهيئة ظروف مدرسية مناسبة، تؤدي إلى مخرجات تعليمية متميزة، ولا يمكن القيام بهذا الدور دون التسلح بأخلاقيات مبنية على معرفة صحيحة، ومتينة بعيدة عن التشوه.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي :

ما الأنموذج المناسب للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن؟

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن، وتسعى الدراسة للحصول على إجابات محددة عن أسئلة الدراسة التالية:

١- ما واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى إلى الجنس ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)؟

٣- ما أبعاد الأنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية ؟

٤- ما الشكل المناسب لأنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

٥- ما إمكانية عمل أنموذج مطور للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

أهمية الدراسة:

يؤمّل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

١- المخططون التربويون، من خلال تطبيق الأنموذج في التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية.

٢- مديرو المدارس، إذ يمكنهم تعرّف واقع المعرفة الأخلاقية من خلال نتائج هذه الدراسة، واستخدام الأنموذج؛ لتطوير كفايتهم الإدارية.

٣- المشرفون التربويون، إذ يمكنهم الوقوف على طبيعة المعرفة الأخلاقية لمديري المدارس، والتعامل معها؛ وفق هذا الأنموذج، حسب المستوى الأخلاقي لكل مدير.

٤- الباحثون التربويون، للاستفادة من نتائج هذه الدراسة، وإجراء المزيد من البحوث التربوية في ذلك المجال.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى هذه الدراسة المصطلحات التالية :

الأخلاق : هيئة في النفس راسخة، تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية (البشري، ٢٠٠٦) . **الأخلاق إجرائياً**: الممارسات السلوكية التي يقوم بها مديري المدارس الثانوية مقاسه بفقرات الاستبانة.

التشوه المعرفي : أنماط تفكير مطلقة وغير منطقية وغير ملائمة ناجمة عن المعتقدات (Digiuseppe And Zee, 1986) . **التشوه المعرفي إجرائياً**: عملية عقلية تؤثر في طريقة إدراك الفرد وتصوره لعلاقاته مع الأشخاص والأحداث التي تواجهه، وتتدخل في نمط استجابته لها بطريقة سلبية، إذ لا يعطي الأشياء معناها الحقيقي.

الأنموذج : الاتجاه العقلي المولد من مجموعة من المفاهيم المتفاعلة والمتداخلة والتي تملك خاصية التفاعل مع العالم الحقيقي (Kenzevich, 1975) . وتتبنى الدراسة مفهوم كينزفتش Kenzevich للأنموذج إجرائياً .

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في الأردن خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، وقد اعتمد الباحث على وجهات نظر مديري المدارس في تحديد واقع المعرفة الأخلاقية في العمل الإداري .

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل على جزأين، الجزء الأول تناول الأدب النظري موضوع الدراسة، وتناول الجزء الثاني الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أولاً- الأدب النظري:

تضمن الأدب النظري سلوك المدير ومهامه والمشاركة في صنع القرار، والأخلاق من حيث المفهوم والأهمية واتخاذ القرار وعلاقتها بالمعرفة، والتشوه المعرفي من حيث المفهوم والشيوع والعلاج وما تضمن ذلك من نماذج.

سلوك المدير

أظهرت الدراسات التي تناولت سلوك المدير أن هناك حوالي (٥٠) متغيرا كانت موضع اهتمام الباحثين، ومن ضمنها: يضع حاجزاً أو فاصلاً بينه وبين زملائه، الضبط والتنسيق، ينشىء مناخاً وثقافة، صاحب قرارٍ، مقيّم، يضع أهدافاً، يدير الصراع، قائد تعليمي (يمارس القيادة التعليمية)، مبتكر، قائد وسلوكه قيادي، يجيد الاتصال، يجعل الأمور ذات معنىً، وسطي، يعطي الدافعية، سلوكه سياسي (دبلوماسي)، يجد المشكلات ويحلها، يستثمر المصادر، يحكم بقوانين، اجتماعي، مشرف، داعم، متحدث، صاحب نمطٍ، (له حضوره)، إيقاعي. وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت المتغيرات الشخصية وربطها بسلوك المدير، كان معظمها وصفياً لا تحليلياً، كما بيّن ذلك بردجز Bridges(1982)، لذا أكّد جرينفيلد Greenfield(1982) أن هناك حاجةً حقيقيةً وفوائد ثمينةً في مزيد من الاهتمام البحثي في الصفات الشخصية للمدير التربوي (Boyan,1988).

وقد لخّص بردجز Bridges(1988) أساليب الدراسات وتصاميمها ذات العلاقة بسلوكات المدير ما بين الفترة 1967 ، 1980 على النحو التالي :-

١. دراسات مسحية بحوالي 90% من مجمل الدراسات.

٢. استخدام الاستبيان في البحوث على حساب المقابلة والملاحظة والسجلات.

٣. فاقت الدراسات الكمية الدراسات النوعية.

٤. قليل من الاهتمام في مشاكل المدير العملية.

٥. دراسات منفصلة أو منعزلة ذات أبعاد متعددة في أنشطة المدير المختلفة.

٦. أسئلة متعددة ضمن استبانات ركزت على سلوك المدير والنظم.

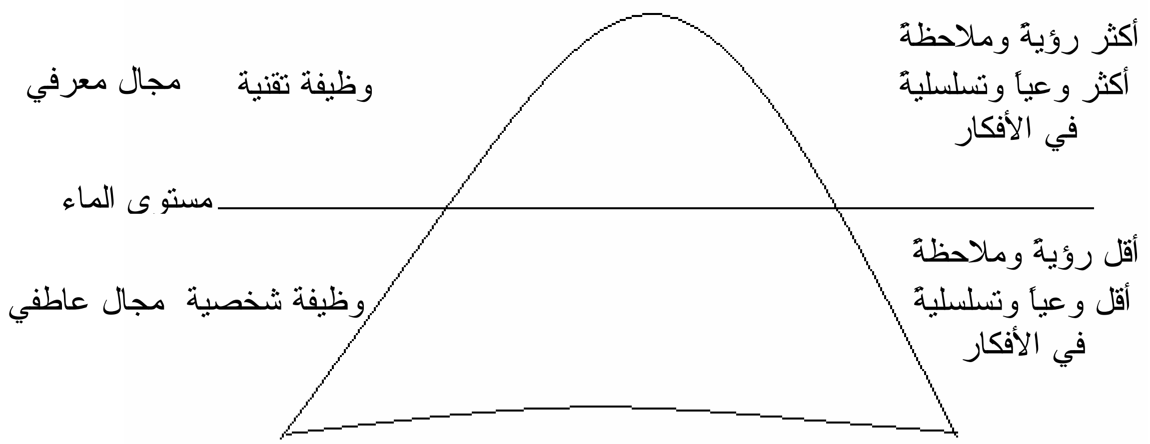
٧. أنشطة العمل للمدير كانت في الدراسات مبسطة ومفاهيمية متواضعة.

كما أظهرت الدراسات التي تناولت المتغيرات الموضوعية الداخلية للمؤسسة ومنها دراسة دوير (Dwyer(1985 بما فيها توقعات دور المدير، والنسق الاجتماعي للمؤسسة، وتأثيرات المكتب، والمستوى التعليمي، والتنقل، والنمط المهني، أنه يوجد تباين في درجة المساهمة لتفسير نشاط المدير، ولكل من هذه المصادر مقدار من المساهمة في التوضيح لماذا يعمل المدير؟ وكيف يعمل؟، أما بالنسبة لدرجة تأثير العوامل الخارجية على سلوك المدير، فقد بينت دراسة كرسبو وهاش (Crespo and Hache (1982 أن هناك تأثيراً بارزاً للعوامل الخارجية على سلوك المدير ، في حين أن دراسة سارا (Sara(1981 كانت نتائجها مختلفة حيث وجدت مستخدمة أنموذج هالبن (Halpin) أن هناك تشابه في حالات الإدارة وسلوكات المدير مع انتساب الكثير منهم لثقافات مختلفة (Boyan,1988) .

كما أشار سبنسر وسبنسر (Spencer and Spencer (1993 أن مدير المدرسة بحاجة إلى المعرفة والمهارات لتحقيق الفاعلية، ولكن يجب أن تكون ضمن سياق الاهتمام بالقيم الشخصية، والوعي الذاتي، والانفعالية، والقابلية الأخلاقية؛ لكي يحصل على المعرفة الذاتية، والتعلم، ونمو الشخصية، لذا يجب أن تكون النظرة شمولية إلى الوظائف الشخصية وليس التقنية فقط.

وأضاف أيضاً أن عدم الاهتمام بالوظائف الشخصية يؤدي إلى حدوث تشوهات معرفية لديه ، الأمر الذي يؤدي إلى إحداث أثر في أخلاقيات مدير المدرسة، والتي تظهر على سلوكياته في التعامل مع المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور، وبالتالي إصدار الأحكام والقرارات الخاطئة التي تؤثر على عمل المدرسة ، الأمر الذي يؤثر على سير العملية التربوية برمتها .

يبين الأنموذج شكل (١) "أنموذج سبنسر (Spencer)" والذي يظهر الطريقة التقنية التقليدية فوق مستوى الماء، حيث يؤكد على المهارة والمعرفة، والتي يجب أن تظهر كجزء أكثر دمجاً بين الشخصية والمجتمع، أما أسفل سطح الماء ، فيظهر المجال العاطفي للبعد الشخصي الذي يؤثر على العمل الإداري.



الشكل١. أنموذج تطوير مدير المدرسة

(Spencer And Spencer, 1993).

أما ليثوود وآخرون (Leithwood, et al. (1994 فقد أشاروا أن التطور الشخصي للمدير من الحاجات الملحة للتطور المهني، وأنّ مستقبل مدير المدرسة يجب أن يرتبط بمدى تطوره، لذلك لا بد من فهم أفضل لشخصية المدير من حيث معتقداته، وتوجهاته، وقيمه؛ لأنّ ذلك يؤثر على المحتوى المعرفي لديه، فالتوجه الأخلاقي للإدارة المدرسية يعتمد على القيم والمعتقدات الشخصية لدى المدير.

وفي هذا المجال فقد طوّرت الجمعية الأمريكية لمديري المدارس السياسات التي تحكم السلوك الأخلاقيّ المهنيّ الذي على مدير المدرسة الالتزام بها سعياً للوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية ومن تلك السياسات :

١- احترام القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها، والتمسك بمعايير أخلاقيةٍ رفيعةٍ، وبمعنوية عاليةٍ، وبانتماءٍ صادقٍ وبمراعاة مبادئ الشورى والديمقراطية.

٢- الحرص على شرف المهنة وكرامتها في إجراءاته، وعلاقاته بالمعلمين، والتلاميذ، والإدارة التربوية، والمجتمع، وذلك بتمسك المدير بالموضوعية، وعدم التحيز في تطبيقه للأنظمة والتعليمات، بغض النظر عن أي خلفية قد تؤثر وتنعكس على من يتعامل معه.

٣- الاهتمام بنموه في مجال تخصصه الأكاديمي، وفي مجال الإدارة المدرسية، بكل ما فيها من مضامين مفاهيمية ومهارية.

٤- الحرص على تزويد المعنيين جميعاً في بيئته بأفضل الفرص، والخبرات، والأفكار، والبدائل التربوية الممكن توفرها.

٥- أن يحترم ويقدر الثقة، التي يمنحها له أولياء الأمور، وأن يتسامى في تعامله معهم عن التأثير والتأثر بأيّ أبعادٍ، أو مترتباتٍ اقتصادية، أو اجتماعية، أو غيرها.

٦- التسامي بسلوكه على كل توجه مقصود، لتحقيق مكاسب شخصية أو معنوية أو مادية يمكن لمرتباتها التأثير في مهنته، وممارسته مسؤولياته.

٧- الاهتمام بتوفير المعلومات الدقيقة عن مدرسته لأولياء الأمور، سعياً لحفزهم للمشاركة في تفعيل دور المدرسة (طرخان، ٢٠٠٣).

كما أشار ماكيراشر (Mackerrasher(2004 إلى بناءٍ قيمي يشكل الأساس لمحتوى الأنموذج الشخصي لمدير المدرسة ويضم :

- نظاماً ذاتياً ويشمل مفهوم الذات، والقيم التي يضعها لنفسه لتحقيق احترام الذات.
- المعرفة المهنية (قيم، مهارات، استراتيجيات).

إنّ القيم التي يمارسها مدير المدرسة تعد عوامل محددةً لسلوكه، فعندما يقوم بسلوكٍ معينٍ أو يختار مساراً فإنه يفعل ذلك وفي ذهنه أن هذا السلوك أو المسار يساعده على تحقيق بعض القيم التي يؤمن بها الأفراد داخل المدرسة والمجتمع وأن التوفيق بين الأهداف العامة للمدرسة والحاجات الشخصية للأفراد، يساعد على رفع مستوى انجاز العاملين إلى الحد الأقصى ويخلق منهم جماعةً متماسكةً متفاعلةً (الطعاني،٢٠٠٦).

أما الطويل (٢٠٠٦) وفي كتابه " *الإدارة بالإيمان*" ، فقد تطرق إلى الإدارة بالعقلنة وبين صفات المدير العقلاني وسلوكاته والتي يمكن إجمالها كما يلي :

١) توفر فلسفة ونظرية: المدير العقلاني يمارس إدارته معتمدا على فلسفة ونظرية ينطلق منها.

٢) طلب الحقيقة: المدير العقلاني لا يدعي احتكار المعرفة، فالحقائق نسبية وليست مطلقة ولا أحد يستطيع الوصول إلى الكمال والتمام، والحقيقة المطلقة هو الله، والشكل الهندسي للقرآن.

٣) الممارسة النقدية: المدير العقلاني يفترض أن يبتعد عن الحدية في التعامل ويتقبل الرأي والرأي الآخر ويمارس النقد ليس بهدف التصيد إنما النظر والتدبر.

٤) أخلاقية التناول: لابد للمدير العقلاني من الالتزام بمنظومة أخلاقية واضحة، فسيادة متغير الأخلاق في النظام تشعر العاملين فيه بالأمن والطمأنينة.

٥) ضبط النفس: المسؤول التربوي لا ينهار أمام نزواته، يقول سومرست موم: "*الحياة السليمة سير على حد الحسام*".

٦) سيادة الذات: لا يعيش المدير حالة من التبعية ولا بد له من الاستقلالية الدينامية.

٧) طمأنينة بلا اطمئنان: المدير العقلاني يؤمن بنسبية الاجتهاد، يفارقه اليقين المطلق وتعانقه الطمأنينة وسكون الخاطر.

إنّ ما يجعل المسؤول التربوي قائداً فعالاً كما اقترح ويتيكر (Whitaker) هو التركيز على الناس والعاملين لا على البرامج فقط، وعلى السلوك المؤطر بالفكر والمعتقد، فالقائد يزرع الإخلاص ويبني القرارات بالنخب العاملة، ويعزز العاملين ذوي الإنجازات العالية، ويعرض التوقعات (Rieng, 2008).

مهام المدير والمشاركة في صنع القرار

إن دراسة عمل المدير التربوي تنبع من ثلاثة مصادر رئيسةً: تقارير المدير نفسه (التقارير الذاتية) ، وتقارير تأتي عن تفاعلاته الداخلية مع زملائه، إضافةً إلى التقارير التي ترصد الملاحظات المباشرة وغالباً ما تكون من المسؤولين، أو المقيّمين، أو الباحثين، وإن التقارير الذاتية تعطي تقديراتٍ ليست بالضرورة واقعيةً أو صادقةً في تفسيرها لأنشطة المدير أو فاعليته، كما بيّنت ذلك سبرول Sproull(1981) ، وقد أوضح كنزفتش Kenzevich(1975) أن المدير يقضي ساعات طويلة من العمل بالإضافة إلى ارهاقات مختلفة . إن المشكلات التي تواجه المدير والتي تدفعه إلى ترك وظيفته كثيرةً ومتنوعةً، منها: ضغط المجتمع المحلي، واضطرابات العمل، ومشكلات الطلبة، ونقص الموارد المالية، وتضارب المصالح، والتمييز وغيرها. كما أفادت تقارير المديرين أنهم بحاجة إلى مساعدين متخصصين في مجال المنهاج والإرشاد التعليمي والتخطيط، كما أنهم يفضلون التدريب على مهارات التواصل الإنسانية والاقتصاديات العامة أكثر من التعليم على مهارات الإدارة المتخصصة (Mitzel,1982) .

ومن خلال البيانات التي جمعتها سبرول Sproull(1981) في دراستها عن اهتمامات المديرين وعملهم كما جاء في ريمر Reamer(1982)، فإنه يمكن الاستنتاج أن المدير :

١. لا يقدم ما يكفي من مصادر فنية، وخبرات للمعلمين.

٢. ليس دقيق الملاحظة والمراقبة، ولا يقدم التغذية الراجعة عن أداء الأنشطة.

٣. يظهر خبرته في مجال وضع الناس، ومكانتهم وحاجاتهم.

٤. يقوم بدور مفصلي بين المواقع المحلية والمركز؛ يقدم الطلبات ويمرر التعليمات.

إنّ تأثير المدير على البرنامج التعليمي كما جاء في متزل Mitzel(1982) يمكن النظر إليه من زاويتين :

- الموقف السلبي: أظهرت بعض الدراسات ومنها دراسة مـــارش (March(1978 أنّ أنشطة المدير فيما يتعلق بتأثيره على التعليم، والأنشطة التعليمية للمعلمين والطلبـــة متواضعة ، كما أنه وبالنظر إلى الدراسات في هذا السياق التي جاء بها كـــل مـــن سبرول (Sproull(1978 ، ماير (Meyer(1978 ، ديل وســـيلوتي Deal and (1980) Celotti فإنّه يمكن طرح التساؤل حول درجة العمل التي يقدمها المدير في مجـــال تغير الأنشطة التعليمية في المدارس .

- الموقف الايجابي: على النقيض من الدراسات التي تظهر الموقف الـــسلبي للمـــدير على البرامج التعليمية، فإن بعض الدراسات مثل دراســـة ليفـــام (Lipham(1981 ، ودراسة جاسترزاب (Jastrzab(1980 أظهرت التأثير الايجابي للمدير فـــي العمليـــة التعليمية ، وقد ربطت دراسات أخرى مشابهة كدراسة جرينفيلد (Greenfield(1980 بين مساهمات المدير وفاعليته وبين فاعلية مدرسته . إن الدراسات الأدبية في هـــذا المجال قد أشارت كذلك إلى دور المدير المحوري في تحقيق الفاعلية، وهذا يـــرتبط كذلك بالصفات الشخصية والسلوكية لدى المدير.

وإذا كان عنوان كل مؤسسة تربوية هو المدير، فإن واحدة من أهم المهـــارات التي لابد أن يمتلكها هي حسن التعامل مع الجمهور أو المجتمع المحلي، وفي هذا الاتجاه فقد جاء في إحدى المقالات بعنوان "*تعليم المديرين للتعامل مع المواطنين* "، إن الحاجـــة إلى امتلاك المدير مهارة التعامل مع المواطنين تزيد من كفاءته وفاعليته، إضافة إلـــى مساعدته في تنفيذ السياسات، وفي ذات المقالة اهتم توماس (Thomas(1995 بمـــشاركة المواطنين بصنع القرار ، ودعا بوكس (Box(1998 إلى بناء نظام يسمح بتبني مشاركة المواطنين ، كما أكد كنج وآخرون (King, et al. (1998 على ضرورة حاجة المدير إلى مشاركة المواطنين الفاعلين . وقد دعت دراسات أخرى وردت في المقالة ومنها تيمني (Timney(1999 إلى تضمين المساقات الأكاديمية المهارات اللازمة لتدريب المدير كيفية التعامل مع المواطنين. (Schachter and Aliaga, 2004)

إنّ المدير التربوي الذي يسعى لتحسين عملية التعليم والتعلم يجب أن تكـون لديـه المقدرة على المهمات أو الوظائف التالية-

١) التأثير في تطوير رؤية مشتركة للمؤسسة التي يقودها.

٢) بناء رؤية بمشاركة العاملين في المنظمة، ووضع الاستراتيجيات اللازمة.

٣) توجيه البرامج نحو تحقيق الأهداف والمرامي.

٤) تنظيم تنفيذ البرامج وعملياتها، وتحديد احتياجات الهيئة، وتمكين الأعضاء مـن العمـل بكفاءة.

٥) الحصول على مصادر الدعم، وتوزيعها بما يخدم البرامج.

٦) تمثيل المنظمة إلى مجموعات صغيرة، أو كبيرة إذا ما دعت الحاجة لذلك.

٧) المراقبة والتقييم؛ لإنجاز العمليات داخل المؤسسة بفاعلية وكفاءة.

٨) إيجاد التكامل بين مصادر المنظمة؛ لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

٩) العمل كمحرك؛ لاستيعاب التغيرات المرغوبة.

١٠) الإبقاء والمحافظة على مصادر المؤسسة وتطويرها (البشرية، والمادية، والمالية).

(Gamage, 2006)

وفي الشأن ذاته المتعلق بعلاقة المدير وتأثيره على المجتمع المحلي، فقـد أكـد فـولان Fullan(1997) على انه لاشيء يخلق الدافعية لدى الطالب أكثر من جعل التعليم ذا قيمة مشتركة من قبل المدرسة والأسرة والمجتمع ، لذلك فعلى المسؤول التربوي أن يتبنى هذه المشاركة من خلال سلسلة من الإجراءات التي تفي بالغرض ، فالمدير يخلق المبادرة ويتواصل عبر المقابلات والاجتماعات والرسائل ويولي أهمية كبيرة لمشاركة الأسر في مختلـف البـرامج والقـرارات التعليمية ، إن الملامح القيادية تظهر في سن الطفولة، وعادة ما يتأثر الطلبة في هذه المرحلـة بمديرهم أو أستاذهم، فقد أشارت دراسات ومنها دراسة كاين Kin(2001) أن اتجاهـات القائـد التعليمي (مدير المدرسة) وقيمه، ومعتقداته، ومعارفه، تعد من ضرورات نجاح الطلبة، وبخاصة في المرحلة التأسيسية . إن المسؤول التربوي يستطيع أن يؤثر ايجابياً قي مناخ وثقافة المؤسسة

التعليمية، وبإمكانه أن يرتدي عدة قبعات تتناسب والموقف التربوي والمسؤوليات المتعددة (Rieng, 2008).

وفي إطار الرؤية الكلية التي توفرها الخطة التنفيذية العربية لتطوير النظام التعليمي والتي تعتبر الطالب محور العملية التربوية، فإنها تدعو إلى مراجعة دور المدير التقليدي من خلال توفير القيادة للإطار التدريسي العامل في المدرسة، وتوفير قيادة إدارية لشؤون المدرسة وفق سلسلة من الأهداف الإجرائية، تتمثل في مجملها بالابتعاد عن الأسلوب التسلطي، ومشاركة فاعلة للمجتمع المحلي، وتفعيل دور المدير في التقييم لمختلف البرامج.(جامعة الدول العربية، والمنظمة العربية للثقافة والعلوم، ٢٠٠٨).

إنّ المشاركة في صناعة القرار يحقق الفائدة للمؤسسة، فكثير من المشكلات الصعبة لا تحل بأصحاب الخبرة المصطنعة، وإنما من خلال جمهور المؤسسة المنظم والذي يمتلك الرؤى المناسبة. وإذا ما أراد المدير أن تحظى سياسته بقبول فإنه يحتاج إلى شجاعة مهنية تحقق جودة التوازن بين المعرفة الناتجة من التجربة وبين المعلومات الحديثة، بين الكرم والاقتصاد، بين الحنان والقسوة، بين ما هو ممكن وما يجب أن يكون، بين الخوف والحب، إذ على المدير أن يتخوف من كره الموظفين ويسعى باتجاه محبتهم له، فذلك ينمي الإبداع ويجعل الموظفين يتقبلون التغيير سيما وأن السلطة أحيانا تتطلب الثقة العمياء، كما عليه أن يكون سهلا إلى حد معقول، وحساسا لا يسمح أن تكون الاستثناءات أكثر من القواعد (Wilkinson, 2010) .

الأخلاق: المفهوم والأهميه:-

تعددت التعريفات التي تدور حول مفهوم الأخلاق، فكلمة أخلاق في اللغة: الطبع، والسجية، والمروءة، والدين (المحروقي، ٢٠٠٩).

أما الميداني فقد عرف الخُلق بأنه: " صفة مستقرة في النفس – فطرية أو مكتسبة – ذات آثار في السلوك، محمودة أو مذمومة ״ (الميداني، ١٩٩٢. ص١٠).

الخلق من (الأخلاق) هي حالة للنفس واعية لها وإلى أفعالها من غير فكر ولا رويــة، وهذه الحالة تقسم إلى قسمين : منها ما يكون طبيعياً ومن أصل المزاج، كالذي يضحك ضــحكاً مفرطاً من أدنى شيء يعجبه، ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدريب، ثم يستمر عليــه حتــى يصير ملكةً وخلقاً ، وهو مفهوم يبحث في الخير، والحسن ويتقرب منه، ويبحث في الشر والقبح ويبتعد عنه ومن هنا تدخل العملية الأخلاقية في جميع العلاقات الإنسانية، والعمليــة الأخلاقيــة تمارس بمراتب مختلفة أدناها مرتبةُ القيام بالواجبات عنوةً، وأعلاها مرتبةُ الارتباط بالواجبــات الفطرية الخيرة (ناصر،٢٠٠٣).

وللأخلاق بعدان: بعد خاص بالعلاقات المجتمعية، وبعد خاص بالإنسان نفسه، والحكــم الصادر على سلوك الفرد هو في جانب منه على الأقل حكم المجتمع الذي يحدد ما هو خيــر أم شر، عدل أم ظلم من وجهة نظره. ويترجم المجتمع أحكامه هذه إلى مبادئ خلقية، وقواعد تحكم سلوك الأفراد (المزروعي، ٢٠٠٣).

تتضح وظيفة الخلق في حياة الإنسان في أنه:

١- يجعل سلوك الإنسان متصفاً بالثبات والتماسك، والتوافق والإضطراد.

٢- يمكن التنبؤ بتصرف الشخص، وسلوكه في المواقف المختلفة.

٣- يؤدي بالشخص إلى أن يتجه بانتظام، وباستمرار نحو غاياته العظمى.

٤- يعطي قوة بالعزيمة، ويزود الفرد بالمقدرة على الثبات.

٥- مظهر من مظاهر الالتزام والضبط الاجتماعي. (ناصر، ٢٠٠٣)

وتستمد المعايير الأخلاقية من مصدرين رئيسيين:

- المصدر الأول

القيم الإنسانية المنبثقة من الديانات السماوية، ومن أمثلة هذه القيم الأمانة والصدق والوفاء.

- المصدر الثاني

الثقافة السائدة في المجتمع وما يفعله الآخرون، فما يشاهده المعلم في سلوكيات الآخرين لا بــد سيترك أثراً عليه أحياناً، فتصرف مدير المدرسة مثلاً يمكن أن يــصبح معيــاراً يقــيس عليــه المدرس للاختيار بين تصرفين مطروحين للمناقشة والسلوك. (الهدبان، ٢٠٠٩)

ويلخص كيلي Kelly(1980) الدوافع منتقدا التضمينات الأخلاقية فيها كما يلي:

- دافع إنساني إيثاري تختلف قوته من فرد إلى آخر، ومنه يستمد بعضهم معنى حياته وغاية بذله، ويكون متضمناً كل جهد يبذله طواعية وبكل إخلاص، فهي مسألة" ضمير وإيمان"، وليس واجباً أن يكون لذلك تفسير واضح، وهناك آخرون يعد هذا الدافع بالنسبة لهم ثانوياً ولا يحظى باعتبار ذي معنى، إذ أن هناك دوافع أخرى تحركهم، ويؤكد واقع الحال أن المتعلمين ينقصهم الكثير، إذا كان القائم على تعليمهم تنقصه شخصياً دوافع من نوع الدوافع الإيثارية.

- دافع تحركه الضرورة الاقتصادية فرغم تناقص فرص العمل في كثير من المجالات إلا أن مجال التربية ما يزال أكثر المجالات تلمساً للمتخصصين فيه والراغبين في العمل، وهنا يفرض الاحتياج المادي نفسه، وقد يكون هذا الدافع مقنعاً أو ثانوياً، لكنه لا يخفى وإن ظل التصريح به غير متسق مع قدسية عمل المعلم.
- دافع معرفي تستثيره طبيعة المجال بما تشتمل عليه من حقائق، ومعارف تجتذب المهتمين بالبحث والمعرفة، والدراسة، والتعرف على السلوك الانساني، وفهم مشكلات الإنسانية بوجه عام، وهو دافع يؤسس على أرضية علمية، لكنه مكمل للدافع الانساني بشكل عام.
- دافع يحركه شعور البعض بأنهم لا يملكون المهارة اللازمة لممارسة مهنة معينة، وأن العمل بالتدريس لا يتطلب ذات المهارة ولا يفرض عليهم متطلبات تعرض إمكاناتهم للاختبار والتقييم بنفس الدرجة كما في أي مجال آخر، وهم الذين تعوزهم مهارات تدريبية مميزة وقد يتقاعدون مبكرا، وإن استمروا في العمل فإنهم يصبحون عرضةً للاضطراب ومواجهة الأزمات، ولحسن الحظ أن قلة هم الذين يسلكون وفق هذا الاعتقاد، ومن المؤكد أن الجميع يعرف أن واقع الحال يقرر عكس هذا الاعتقاد.
- دافع أبوي يتيح مجالاً لممارسة أبوية لا يمكن إشباعها، لأسباب مختلفة على مستوى الحياة الشخصية.

وفى تساؤل يقول ستيفنس Stephens(1985):" هل تتم عملية التربية بما تشتمل عليه من تفاعلات، وأشكال للتواصل، على أنها عملية تلقائية تحدث بالفطرة من غير احتياج إلى دستور أخلاقي يحدد مسارها ؟" وفى إجابته يقول ستيفنس: "في غياب دساتير ولوائح أخلاقية محددة تحكم العمل يلجأ العاملون في مجال التربية إلى ممارسات واقعية يحتكمون فيها إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم، والتي لا تشبع احتياجاتهم بوصفهم متخصصين، وقد يجعل ذلك بالإمكان، أو من المحتمل أن تبرز إلى الساحة اجتهادات فردية أو محاولات من قبيل الصواب والخطأ، وهو ما لا تحمد عقباه في كثير من الأحيان".

ويعرض هاو وميرامونتس Howe and Miramontes (1992) في دراستيهما بشأن القضايا الأخلاقية التي تحكم العمل في مجال التربية، حيث يركزان على الانطلاقة الفلسفية التي تحدد الأخلاقيات والقيم والمبادئ الحاكمة للعمل التربوي والنظريات التي تأسست عليها ، ويناقشان الضغوط، والظروف، والاحتياجات المجتمعية، والمؤسساتية، وتأثيرها على هذا المجال ، ودور المعلم في التفضيل والموازنة بينهما ، ومكانة الوالدين ودورهما كمصدر للضغوط ، كما يلخصان اللائحة الأخلاقية المهنية ودورها في تفعيل أخلاقيات العمل، واستثمار الجهود المبذولة في إطاره .

ويشير ديموليير Diegmueller(1996) إلى التقرير الصادر عن الجمعية الأمريكية لمديري المدارس، والداعي إلى مناخ مدرسي مهيّأ للقرن الحادي والعشرين : مناخ يدعم الأخلاقيات ويحفز على بذل الجهد في مواجهة زحف تكنولوجي ممتد يجب مواجهته والتسلح له ، ويصف ديموليير التقرير بأنه عودة إلى المستقبل ، ونتاج مسح تربوي للقاءات ومقابلات مع (٥٥) من رجال التربية والقادة والمديرين ، ويذكر أن الجزء الصادم – في رأيه- بالتقرير هو ذلك الجزء الذي يتعرض للأخلاقيات، والقيم التي يجب أن يتحلى بها كل عامل في مجال التربية جنباً إلى جنب مع مهارات التواصل، والتوافق، والمرونة، والإنجاز الأكاديمي، والفهم والتقدير العلمي ، وأهمية أن يكون العاملون في مجال التربية أفراداً قادرين على ضبط ذواتهم وحل صراعاتهم ، والتفاوض بشأن اهتماماتهم، وعرض أفكارهم، وبلوغ أهدافهم في تكامل واتساق ومصداقية، ونهوض بالمسؤولية ، وتقبل صادق لمن يختلفون معهم في الرأي، واستعداد للعمل بروح الفريق.

وهنا يحدد تشولت وكوتشرين Schulte and Cochrane قائمة بمهام ينبغي الالتزام بها:

١- تحديد استجابات بديلة ومعرفة تضميناتها وما قد يترتب عليها.
٢- جمع المعلومات التي تسهم في صياغة هذه الاستجابات.
٣- الاستقرار على مبدأ أخلاقي موجه.
٤- التأكد من صلاحية ما يقدم من تفسيرات وتسويغات للعمل وفق هذا المبدأ.

وقد حرص تشولت وكوتشرين ألا يبدو الأمر وكأنه نصيحة مقدمة، وهما يدركان أن أصعب المهام هو الاستقرار إلى قناعة بأن هذا المبدأ أو ذاك، بهذه المسوغات وتلك هو الأنسب لهذا الموقف بعينه؛ وصولاً إلى سياق جديد، ينبثق تلقائياً من محددات، ومتغيرات، وعلاقات تفرض نفسها (Coombs,1998).

وتذكر كيرسي Kirsi(1999) أنه في التسعينيات من القرن الماضي ناقشت دراسات عدة، منها دراسة سوكيت Socket(1993)، أوسر Oser(1994)، كولينرود Colenrud(1997)، وتيرى Tirri(1999) أخلاقيات العمل في مجال التربية في إطار مناقشة أكثر عمقاً لأخلاقيات المهنة، قاصدين بها نقطة الارتداد عند مواجهة مواقف الأزمات أثناء الممارسة المهنية في إطار عملية دينامية، يتم من خلالها تأسيس وفهم المعاني المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية إزاء مواقف الممارسة العملية اليومية.

وتلفت كامبل Campell(2000) الاهتمام إلى أنه عندما تكون الأخلاقيات موضوع نقاش يكون السؤال الأبرز هو: هل هي أخلاقيات عامة وموضوعية، أم ذاتية وشخصية؟وهل هي أخلاقيات مطلقة أم نسبية؟ وهل هي محددة غير قابلة للنقاش، والجدل مهما اختلفت الآراء والمشاعر تجاهها، وقد يرد مجيب: الأخلاقيات ليست مسألة خاضعة للنقاش أو الجدل، ويذهب آخر إلى طرف نقيض فيرد قائلا: لاشيء في هذه الدنيا صواب، أو خطأ في حد ذاته، وإنما الأمور جميعها نسبية، لكن علماء التربية والمتخصصين في أدبيات المجال يجمعون على أن مسألة النسبية، أو الذاتية غير واردة مطلقا في إطار تحديد أخلاقيات مهنة المعلم، وقد التقت آراء ستريك وسولتيس Strik and Soltis (1985) ، واتراس Watras(1986)، هولمز Holmes(1992)،

بريكر (Bricker(1993، وهاينز (Haynes(1998 على أن ذلك لا يحول دون وجـــود تفـــسيرات شخصية، وشروح، ووجهات نظر يعرضها أصحابها، لكنها لا تضع المبدأ الأخلاقـــي موضـــع اختبار، فعلى الرغم مما قد يواجه المعلم من صراع أخلاقي أو تشتت مبادئ، فإن مثل هذا المعلم لا ينبغي له مطلقا أن يسلك على نحو مخالف لما هو مقتنع به، أو ما مـــن شـــأنه أن يـــضرب شعوره بالتكامل الشخصي، وهذا الرأي قد يفسح مجالا للنسبية، أو الذاتية لتفرض نفسها، إلا أنه في الوقت ذاته يحترم الفروق الفردية لا غير، ويؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن المعلـــم لـــيس حراً؛ ليسلك كما يشاء قبل أن يكون تربوياً مهنياً وملتزماً بأخلاقيات المهنة.

وفى إطار تحديد نسق أخلاقي، أو لائحة مهنية تحكم العمل في مجال التربية يتحتم أن تكون هناك وجهتان أساسيتان:

١. الوعي المتزايد بالأبعاد والمسؤوليات الأخلاقية في إطار هذا المجال، ودور هذا الوعي، أو انعكاسه على تطوير الممارسة الفعلية.
٢. الأهمية المطلقة لوجود هذا النسق الأخلاقي بغض النظر عن الوعي، أو عـــدم الـــوعي بالأخلاقيات المحددة؛ لما لهذا الوجود من دور في تحديد معالم واضحة لممارسات عملية على أرض الواقع. (Danforth,2001).

وترى كامبل (Campell(2001 على أن هناك إمكانيةً لتطوير مقدرة الأفراد على إعمال العقل والمنطق إزاء الأحكام الأخلاقية، وأن ذلك يمكن أن يتم كما يلي:

١- مواجهة الموقف الذي يحتم اتخاذ قرار أخلاقي.
٢- صياغة أو تحديد المبدأ الأخلاقي الذي يتضمن تسويغات للقرار الذي تم اتخاذه.
٣- اختبار فاعلية المبدأ الأخلاقي بتحديد ما يترتب على ما اتخذ من قرارات.

وفى رأي كامبل أنّ هذه الخطوات تؤسس لنظرية أخلاقية لا تختلف عن النظريـــة العلمية، حتى وإن كنا نتصدى لقضايا جدلية خلافية ليست كقضايا العلم التي يتيسر الحكم فيهـــا ومعالجتها، وأن ذلك يتطلب مهارة ينبغي تنميتها بالممارسة.

إلا أن جاليجو وآخرين (2001) .Gallego, et al لا يذكر نفس القلق، وفـــي رأيـــه أن المعرفة والدراية والخبرة ذات العلاقـــة بالـــذات وبـــالآخر ، بـــالمنهج ومحتـــواه وتعليماتـــه، بالأخلاقيات، والمبادئ، والأسس التي تحكم ممارسة المهنة ، كل ذلك كفيل بحماية هوية المعلـــم المهنية في مواجهة تيار العولمة الجارف، وضروري، بل أساسي إذا كان لأي تطور، أو حركة مواكبة أن تؤتي ثمارها.

وقدمت كامبل Campell(2003) مقالين تستعرض في كل منهما قضايا مفاهيمية، وعملية فيما يتعلق بالأسس الأخلاقية والقيمية في مهنة المعلم، وقد ركزت خاصة على قابلية هذه الأسس للتطبيق ، وناقشت درجة الولاء والالتزام وإدخال المعايير ، متفقة مع كـــومبس (١٩٩٨) فـــي كون ذلك قضية تختلف تمام الاختلاف عن حتمية وجود صياغة محددة لتلك الأسس في صورة لوائح ودساتير.

ويعتقد هاسو Husu(2004) أن الأطر الفلسفية والدراسات العملية التجريبيـــة لـــم تتفقـــا بصورة مقنعة لتقديم مزيد من الفهم لأخلاقيات مهنة المعلم وممارساتها الواقعية، ويأمل أن يـــتم دمج هذه الأطر للإسهام في مزيد من إلقاء الضوء على هذا الجانب المهم في العملية التعليميـــة، حيث الممارسات اليومية بتفاصيلها وجزئياتها يمكن أن تضيف إسهاماً جديداً في إطار فهم هـــذه الأخلاقيات والمبادئ: أهدافها، وضرورياتها، وتفسيراتها المتنوعة، جنباً إلى جنب مع أخلاقيات الصواب، ومعايير الواجب، ومعاني الإرادة والولاء والالتزام، وسبل ترجمة كل ذلك إلى واقـــع العمل التربوي، ودور المعلم بصفة خاصة إزاء ذلك.

أما كيدر وميرك Kidder and mirk (2004) فيوجهان سؤالاً من المهم أن يطرحه كـــل فرد على نفسه:" هل يجب أن نحرص على أن نكون لائقين أخلاقيا مثلما نحرص على أن نكون لائقين صحياً؟" ويستعرضان للإجابة عن هذا السؤال نقاطا مهمة يجب الالتفات إليهـــا وعلـــى رأسها درجة وعى الفرد بالقضايا الأخلاقية في مواقف الحياة العامة وفى مجال المهنة، وأهمية هذا الوعي للنهوض بالقيم والالتزام بها، وهل تجد هذه القيم طريقها للتطبيق العملي أم هي مجرد أبواق لإصدار الشعارات، وهل هي قيم متسقة أم متصارعة، وليس من اليسير تطبيقهـــا، وقـــد

تدفعك واحدة في طريق وتجذبك الأخرى إلى ثانٍ، وبخاصة في مثل هذا المجال، ومـــا أهميـــة وجود لغة وأدوات خاصة ومحددة.

ويشير بيمان (Yeaman(2005 إلى دور المعتقدات الدينية بوصفها أصولاً ثابتة تنطلـــق منها أخلاقيات المهنة، ويظل لها في الوقت ذاته بعد ثقافي اجتماعي يفسح المجـــال لتنويعـــات تتجاوز الدساتير واللوائح، وتضع في الاعتبار الآخر الذي يتعامل معه صاحب المهنة.

ويعد موضوع الأخلاق ذا أهمية قصوى للمدير، أو الموظف على حد سواء يتصل بكل المهن والوظائف، فالأخلاق عاملاً ضرورياً يؤطّر كل سلوك وفق معايير موضوعية مقبولة. إن الكثير من القادة والبـــاحثين التربـــويين أمثـــال ســـيرجيوفاني (Sergiovanni(1992 ، وبلـــوم (Bloom(1987 , وبيركوتز (Berkowits(1985 دعوا المديرين التربويين إلـــى دراســـة الـــنظم الأخلاقية وتطبيقها في مواقعهم . كما أن بلانشرد وبيل (Blancherd and Peale (1989 اعتبـــرا أن مدونة الأخلاق في أي عمل هي الخطوة الأولى للنجاح ، فالقادة الأخلاقيون هم الرابحـــون . وقد حذر متشل (Mitchell(2001 من فشل القائد إذا أغفل الأخلاق في ممارساته (Mills, 2006).

الأخلاق واتخاذ القرار

أشار كولبيرج (Kohelberg(1981 إلى أنموذجه فـــي تطـــوير الأخـــلاق، أن الـــسلوك الأخلاقي يتحدد بدرجة استدلال أخلاق الفرد، واقترح الأنموذج أن الأفراد في الدرجات الأكثـــر تطوراً يصنعون قرارات أخلاقية أفضل بكثير من الذين يقعون في درجـــات أقـــل. إن طبيعـــة التسلسل لا يتأثر باختلاف المجتمع، أو الثقافة، أو الديانة، أو الظروف، فالشيء الوحيد المـــؤثر هو معدل الارتقاء والتقدم الذاتي أثناء التسلسل. لذلك أشار إلى أربعة خطوات تـــؤثر بـــالقرار الأخلاقي: الوعي، والحكم، والعزم والتصميم، والسلوك.

ويرى شوغ وآخرون (Chugh, et al. (2005 أن التخمينات، والتقديرات، والاندفاع نحو القيمة الذاتية، يشوش صناعة القرار الأخلاقي، فالتخمينات والتقديرات تحتاج إلى وعي، وســـعة معرفية متعمقة، ودقيقة .

كما أشار مونن وجوردان Monin and Jordan (2009) أن علم النفس الاجتماعي يؤكد على قوة الوضع، أو الحالة في المساعدة، أو الإعاقة في السلوك، واتخاذ القرار الأخلاقي، ويشير إلى وجود فروق فردية في نمو الأخلاق وتطورها لدى الأفراد نتيجة لعوامل داخلية وخارجية، واقترحا أن مفهومنا للأخلاق نفسها ليس ثابتاً؛ لأنها ديناميكية وتتأثر بعوامل الوضع، أو الحالة، والتي تتغير من لحظة إلى أخرى، ونتيجة لذلك، فإنّ مدخلات صنع القرار الأخلاقي ليست فقط متأثرة بالسمة الشخصية، ولكن –أيضاً- من صراع العوامل المنبثقة من بيئة القرار.

وأشار زونج وآخرون Zhong, et al. (2010) إلى العوامل التي تؤثر في التصرف الأخلاقي في العمل وهي :

١- طبيعة العمل.

٢- طبيعة المثير.

٣- ثقافة المنظمة.

المعرفة وتطور الأخلاق

أشار هاريس Harris(2007) أن المعرفة تشير إلى مدى المقدرات العقلية، وأصلها من كلمة لاتينية: بمعنى التعلم، ومحددة بفعل عقلي، أو عملية بعد اكتساب المعلومات للمعنى، متضمنة الفهم، والحدس، والتفكير، والاستدلال.

وذكر بيرسون Pearson(2000) أن هناك علاقة بين المعرفة وتطور الأخلاق، ويظهر ذلك من خلال النظريات الثلاث: هوفمان Hoffman(2000)، وكولبيرج Kohlberg(1976)، وبياجيه Piaget(1971) كما يظهر في الجدول رقم (١) .

الجدول ١. مراحل تطور المعرفة والأخلاق من وجهة نظر كل من بياجيه وكولبيرج وهوفمان.

المرحلة	بياجيه	كولبيرج	هوفمان
الأولى	أخلاقيات التبعية: حيث الضعف الواضح للوضع الحالي؛ نتيجة الأنانية والاهتمام بالنفس دون المجتمع	الطاعة و العقاب: تفكير أحادي البعد، يعنى بالسطحية والبحث عن الراحة الذاتية كعلاج للضغوطات.	التعاطف: حيث البحث عن الطمأنينة مقابل التوتر عبر التفكير، والتكيف، والمزاملة، والتي تشكل المصادر الفاعلة للأخلاق.
الثانية	التبادلية كواقع نفعي: حيث تبادلات نفعية، واستقلالية أخلاقية، ولامركزية.	غايات ذرائعية وتبادلات: حيث الفردية وتعمق المصادر المتعددة للمعلومات.	توتر انزعاجي: انفعال ذاتي ومساعدة الآخر لشعوره بالأسف على الانزعاجات التي يتعرض لها
الثالثة	فكرة التبادل: كمنطلق اجتماعي تستند إلى التفاعلات الاجتماعية وانعكاساتها على التبادلية الأخلاقية.	أخلاقيات بينشخصية: حيث يندمج في المجتمع، ويقبل بالقواعد وتوقعات الآخرين.	الاستجابة للمواقف: توتر عاطفي للاستجابة والانفعال لمواقف الآخر حيث يتم تفهم مهارات الاتصال، والمسببات، والنتائج المنطقية للموقف.
الرابعة	فعاليات وعمليات رسمية	يستند إلى القانون، والنظام، والقيم، والمثل المجتمعية.	توتر انفعالي شامل يتجاوز الواقع المباشر حيث الانفعال مع موقف وظروف المجموعة بأكملها.

(Person, 2000)

التشوه المعرفي: المفهوم والعلاج

استخدم بيك Beck مصطلح المعرفة للإشارة إلى فكر معين مثـل: التفسير، ضـبط النفس، النقد الذاتي، أما تعبير التشوه المعرفي فقد ظهر من خلال نظريته في العلاج المعرفـي سنة ١٩٦٣ وهو يصف الفكر الشخصي للفرد بوصفه مؤشراً على التشوه المعرفي (Abel, et al., 1989).

وقد تعددت التعريفات المتعلقة بمفهوم التشوهات المعرفية منها:

التشوه المعرفي : " نمط من العمليات الذاتية للمعلومة تنحرف عن قابلية التصنيف، والتبويب، والنمط التنبؤي " (Arnkoff and Glass, 1982. P. 20) .

التشوه المعرفي: " الربط بين المخططات الذهنية الذاتية عند الأشخاص عن الذات، وعن العالم المتمثلة بإدراك وتخزين واستدعاء المعلومات، وبين التفكير الأتوماتيكي الذي يؤدي إلى معلومات خاطئة " (Robins and Hayes, 1993. P. 206).

التشوه المعرفي : " تفكير أتوماتيكي، نتيجة تعارض بالأهداف يؤدي إلى تقويم سلبي" (Hamamci & Sener, 2004. P. 292).

التشوه المعرفي : " حكم مزدوج مبني على التقدير الذاتي" (Koydemir and Demir, 2008. P. 634).

يرى بيك Beck(1967) في نظرية العلاج المعرفي أنّ الشخصية تتكون من مخططات أو أبنية معرفية تشتمل على المعلومات، والمعتقدات، والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد، والتي يكتسبها من خلال مراحل النمو. ويرى بأن المزاج النفسي والمشاعر السلبية تكون نتاجاً لمعارف محرفة ولا عقلانية، وأن هذه الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية، وتؤثر على إدراكات الفرد، والتفسيرات التي يقدمها للأشياء والذاكرة، ويتم إدراك الخبرات في ضـوء علاقتها بالأبنية المعرفية للفرد. ومن المحتمل أن يتم تشويه تلك الخبرات حتى تتناسب مع هـذه الأبنية.

أشار بيك Beck(1976) إلى التشوهات المعرفية الشائعة العشرة التالية:

١- **التفكير ثنائي التشعب Dichotomous Thinking**

يفكر الشخص بكل شيء أو لا شيء وعادة ما يستخدم كلمات دائماً، أبداً عندما يصف الأشياء. ويحدث هذا النمط من التشوه المعرفي عندما يفكر الأشخاص بشكل متطرف، بحيث لا يوجد منطقة وسطى، فالأمور إما سوداء أو بيضاء، وهذا النوع من التفكير يجعل المشكلات أكبر مما هي في الحقيقة، مما يولد ضغوطاً كبيرةً على الشخص وبالتالي التأثير على الواقع الأخلاقي لديه.

مثال: رؤسائي لا يستمعون لي أبداً.

٢- **التعميم الزائد Overgeneralization**

يميل بالتفكير بأخذ أحداث منفصلة ويفترض أن كل الأحداث المستقبلية مشابهة.

مثال: المدير الذي يواجه معلم غير متعاون، يعتقد أن كل المعلمين غير متعاونين، وأن الادارة ستكون مرهقة.

٣- **التصفية الذهنية Mental Filter**

يميل الشخص إلى التركيز على الأحداث السلبية وليس الايجابية في المواقف التي يعيشها.

مثال: تركيز المدير على خطأ قام به المعلم على الرغم من إيجابيات المعلم الكثيرة.

٤- **التجرد من الإيجابية Disqualifying The Positive**

عدم التوجه الإيجابي لمعالجة الأحداث نتيجة النظرة السلبية للعالم، والتوقعات المستقبلية المنخفضة، وعادة ما يستخدم نعم، ولكن.

مثال: عند مساعدة مدير المدرسة لمعلم في حل مشكلة، يستخدم في كل الحلول المطروحة، نعم ولكن.

٥- القفز إلى النتائج Jumping To Conclusions

عدم استخدام الأدلة للوصول إلى استنتاج منطقي، يركز غالباً على الاستنتاج (غالباً سلبي) وبعد ذلك ينظر إلى الدليل الذي يؤيده ويهمل الدليل الذي يعارضه، ويقع هؤلاء الأشـخاص فريسة قراءة الأفكار، حيث يعتقدون بأنهم يعرفون النوايا الحقيقية للآخرين دون الكلام معهم، حيث إنّ توقعاتهم للمستقبل صحيحة، ويسلك بناءً على هذا التوقع.

مثال: المدير الذي ينظر إلى المدرسين أنهم يكرهونه، وأنهم يمثلون ليتجنبوا العقاب.

٦- التضخيم والتقليل Magnification And Minimization

يضخم الشخص الأحداث الصغيرة، ويقلل من شأن الأحداث الكبيرة.

مثال: تضخيم مدير المدرسة لخطأ صغير ارتكبه المعلم.

٧-الاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning

إهمال حقائق مؤكدة عند التوصل إلى نتائج والاعتماد على المشاعر والانفعالات، بوصفها دليلاً بدل النظر إلى الحقائق بموضوعية.

مثال: مدير المدرسة للمعلم أنا غاضب منك لذا لا أريد رؤيتك.

٨- عبارات الوجوب Should Statement

الأشخاص الذين يتبعون قواعد صارمة توضع من قبلهم أو من آخرين، وهم لا يبدون مرونة في الظروف المختلفة، ويضعون أنفسهم تحت الضغط والإجهاد الكبير للوصول إلى مستوى التوقعات المفروضة ذاتياً، وعادة ما يستخدمون العبارات الوجوبية و اللزومية.

مثال: مدير المدرسة: يجب إنهاء أعمالي خلال ساعتين.

٩- العنونة وأخطاء العنونة Labeling and Mislabeling

الأشخاص المعتادون على عنونة أنفسهم أو الآخرين بطريقة خاطئة وسلبية، بأن يطلق عليهم أسماء ويتعامل معهم بناءً على تلك المسميات.

وهذا يسهم في رؤية أحادية الجانب للأشخاص، وتمهد الطريق للتعميم الزائد، وعنونة الناس بهذه الطريقة تمنعنا من رؤيتهم على حقيقتهم، الأمر الذي يؤدي إلى خلل بالعلاقات.

مثال: مدير مدرسة ينعت معلم بالكسول.

١٠- الشخصنة Personalization

لوم النفس على أعمال الآخرين أو لوم الآخرين على مشاعرهم الخاصة.

مثال: عدم مقدرة المعلم على ضبط الصف، يقول المدير أنا السبب في ذلك.

ويرى بيك وآخرون Beck, et al.(1979) أن الأفكار السلبية تنبثق من التشوهات المعرفية التي ترتبط بالمزاج الاكتئابي، وتقود إلى سلوكيات مضطربة، وهذا التشويه للخبرات يؤدي إلى العجز وعدم المنطقية ، وذلك بسبب تحكم مخطط الخلل الوظيفي في نمط تفكير الفرد، فأنموذج التفكير المعرفي المنطقي، يفسر الأحداث والمعلومات بما يتناسب وطبيعة الموقف، بينما يتأثر التفكير بالمخطط المعرفي السلبي بنمط الفرد الاكتئابي ، الذي يكون تعلمه في حياته الباكرة ، والذي بقي الفرد يعد هذا النمط من التفكير وكأنه مبادئ، وافتراضات يعيشها في حياته ، لا تمت إلى الواقع بصلة، وكمثال على ذلك قول الفرد:" يجب أن أنجح في كل الأشياء التي أقوم بها " .

وذكر بيرنز Burns(1980) أن الأفكار الأوتوماتيكية تؤدي إلى التشوهات المعرفية التي تعد نتيجة لتلك الأفكار، الأمر الذي يؤدي لإصدار الأحكام بناءً على معلومات ناقصة، ويصل إلى نتائج لا تتسق مع الواقع، حيث تظهر أخطاء التفكير على شكل تشوهات معرفية، وهذه التشوهات المعرفية تكون نتيجة للتعلم الخاطئ، وتساعد على تعميق الفجوة بين الخيال والواقع.

وقد وصف فازيو وكوبر Fazio and Cooper (1983) ثلاثة مكونات من التفكير المعرفي هي:

١- الأحداث المعرفية:

وتعني: الأفكار والتصورات التي تظهر في الشعور.

٢- العمليات المعرفية:

وتعني: التغيّر والعمليات والمثيرات البيئية، التي تتضمن الانتباه، أو التجريد والتلخيص، وترميز المعلومات.

٣- البناء المعرفي:

ويشمل الخصائص المعرفية على المدى الطويل للفـرد، بالإضـافة إلـى المعتقـدات، والاتجاهات التي يتبناها.

ويوضح بيك وإميري Beck and Emery (1985) أن الناس ينفعلـون بالأحـداث وفقـاً لمعانيها لديهم، وتؤدي تفسيراتهم للأحداث إلى استجابات انفعالية مختلفة، وحين يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة، يقوم البناء المعرفي لكل منها بتهيئة الفرد للاستجابة لها، ويصدر عنها حالة انفعالية نتيجة لتلك العمليات المعرفية، أو لطريقة الفرد فـي رؤيـة نفـسه والعالم، وكذلك يتم التركيز على ما يسمى بالأفكار التلقائية أو الأوتوماتيكية السلبية التي تظهـر وكأنها منعكسات آلية، وتبدو معقولة من وجهة نظره.

وأضاف بيك Beck(1987) ثلاثة تشوهات معرفية جديدة، وهي:

١- الرؤية الضيقة:

وتعني: أن الفرد لا يدرك سوى ما يتفق مع حالته العقلية فقط.

٢- العزو السببي الذي يتعلق بالفرد:

وتعني: التفسيرات المنحازة.

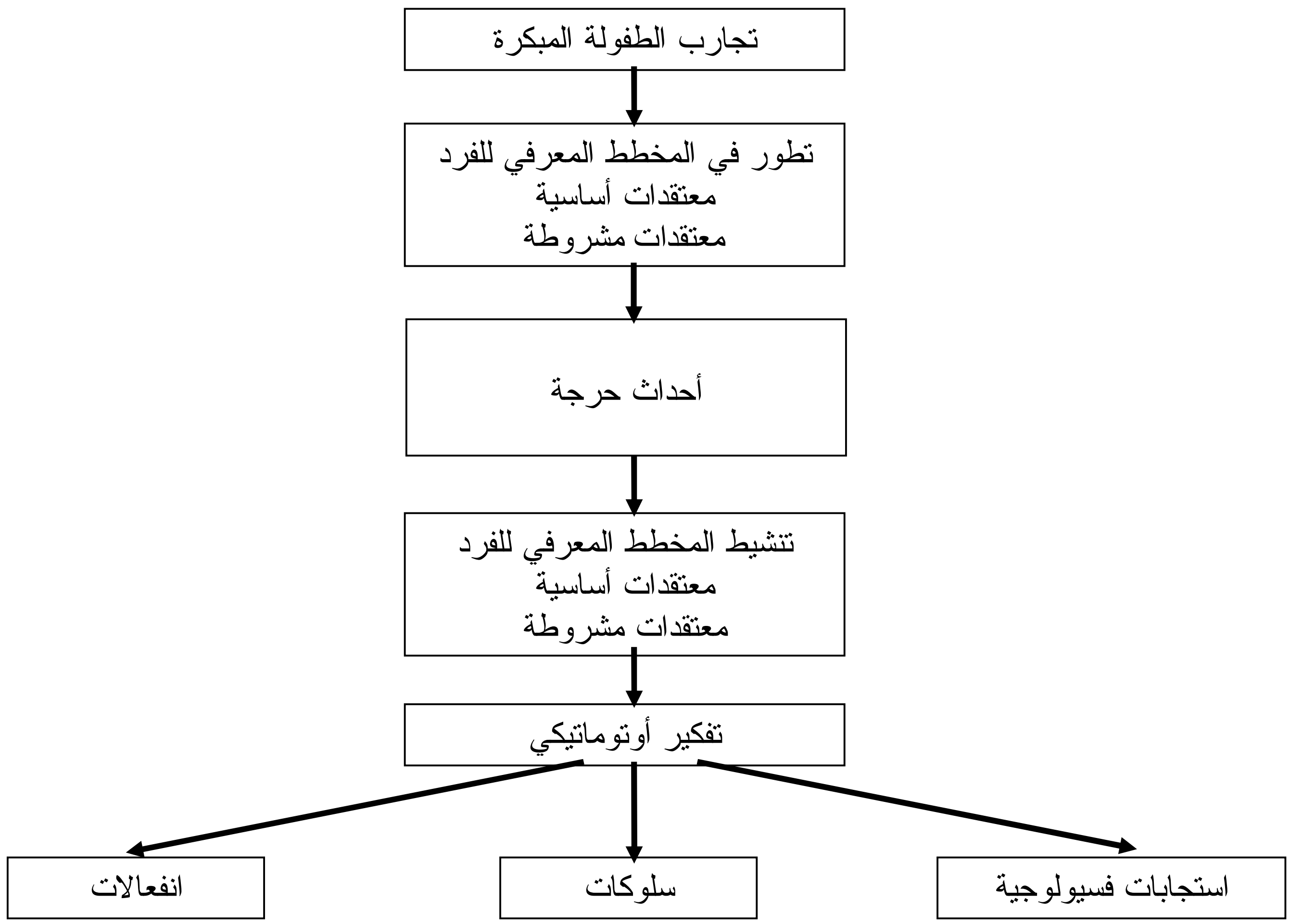
٣- الانفعال الذاتي:

وتعني: أن الفرد يشعر أن انفعالاته مسوغة.

وقدم ليز Liese(1994) أنموذجاً في التطور المعرفي شكل (٢) معتمداً على وجهة نظر العلاج المعرفي، حيث إنّ المعتقدات الشخصية تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، وتتطور خـلال الحياة، وهذه التجارب تقود إلى معتقدات أساسية عن نفسه وعن العالم، في الحالـة الطبيعيـة، الخبرات الشخصية تزود من قبل الوالدين، والتي تقود إلى معتقدات أساسية مثل: "أنا جدير بأن أحب" و "أنا كفؤ" والتي تقود إلى نظرة ايجابية عن نفسه.

أما في سن البلوغ، الأشخاص الذين يتطور لديهم الاختلال الوظيفي النفسي، سـيمتلكون خبرات سلبية، والتي تقود إلى معتقدات مثل: "أنا غير محبوب" و "أنا غير كفؤ" ، تتطور هـذه الخبرات خلال الأحداث الحرجة، وهذه الخبرات السلبية قد تكون محط سخرية مـن الآخـرين،

الأمر الذي يقود إلى معتقدات مشروطة، مثل: "إذا لم يعجب الآخرون ما أفعله، فأنا غير محبوب" مثل هذه المعتقدات تؤدي إلى مخطط معرفي سلبي للفرد، الأمر الذي يؤدي إلى تشوه معرفي لديه.



الشكل ٢. أنموذج ليز فى التطور المعرفى

(Liese, 1994)

ويشير بيك وجودست Beck and Judist (1995) إلى أن هناك أفكاراً أساسية عند الفرد، تتأثر بالأفكار الوسيطية التي تتكون من الاتجاهات، والقواعد، والتوقعات، والافتراضات، وهذه تؤثر في نظرة الفرد نحو الموقف، وتوضح كيف يفكر، ويشعر، ويسلك.

كذلك حدد وارد وآخرون (Ward, et al. (1997 أن المعتقدات الخاطئة والأفكار السلبية هي الأساس في تشكيل التشوهات المعرفية ، والتي تتضمن متغيرات ضمنية تشكل الأساس المعرفي للفرد.

وأشار كابوزي و جروس (Capuzzi and Gross (1999 أن التغيير في الأفكار يؤدي إلى التغيير في السلوك، وفي الوقت نفسه ينتج عن تغيير السلوك تغيير في الأفكار، وهذا يشير إلى أن العلاج المعرفي عندما ركز على الدور السببي للتفكير في حدوث الانفعالات والسلوك، لم يهمل دور تغيير السلوك في تغيير الانفعالات، والتفكير.

وقد وضع بيك (Beck(1999 أنموذجه في الاكتئاب الذي يؤدي إلى التشوه المعرفي في ستة نماذج مستقلة ولكنها متداخلة ، وهي :

١- الأنموذج العرضي أو المستعرض : يتناول خبرات المكان واللحظة ، والتي تلعب دوراً أساسياً في الاكتئاب .

٢- الأنموذج الاستنتاجي البنائي : يتناول الأبنية المعرفية المسؤولة عن الاكتئاب ، من أفكار أتوماتيكية ، وأفكار مشوهة .

٣- الأنموذج المتأثر بالضغوط : تمثل الأبنية المعرفية أساساً معرفياً يتم التعبير عنه ، حينما تثيره أحداث الحياة .

٤- أنموذج التفاعل المتبادل : يتناول الديناميات الشخصية المسببة للاكتئاب .

٥- الأنموذج السيكوبيولوجي : يتناول أوجه النقص المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تؤثر على الاكتئاب .

٦- الأنموذج التطوري : يتناول كيفية تطور الأبنية المعرفية المسؤولة عن حدوث الاكتئاب.

ويشير محمد (٢٠٠٠) إلى بعض الأساليب المعرفية السلوكية التي يستخدمها بيك في علاج التشوهات المعرفية كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول ٢. الأساليب المعرفية السلوكية في معالجة التشوهات المعرفية

الرقم	الأسلوب	الطريقة
١	التعرف إلى الأفكار الأوتوماتيكية	من خلال التدريب والتعليم يحدد الفرد هذه الأفكار ويعدلها، ويصححها.
٢	الإبعاد والتركيز	التكيف مع الموقف من خلال التخلص من هذه الأفكار، والتركيز على تصحيحها، وتعديلها.
٣	ملء الفراغ	تعامل الفرد مع الموقف من خلال شعوره أن هناك فجوةً بين المثير، والاستجابة تتمثل بالأفكار.
٤	الوصول إلى دقة الاستنتاجات	تدريب الفرد على كيفية الحصول على المعلومات الدقيقة بما يتناسب والمواقف المختلفة بواقعية.
٥	التخلي عن المطالب	التخلص من الوجوبيات (musts) أو الينبغيات (shoulds).
٦	التحويل	تحويل اهتمام الفرد من التركيز على الوجوبيات المطلقة إلى نشاطات أخرى اجتماعية.
٧	تقليل الحساسية التدريجي	عرض تدريجي لمواقف القلق، مع إحداث استجابات معارضة لها.

(محمد، ٢٠٠٠)

وأشار كلارك Clark(2002) أن التشويهات المعرفية تؤدي بالأفراد إلى التفكير بطريقة غير منطقية، حيث يرى الأفراد أن الأحداث الخارجية هي التي تسبب لهم الاضطراب والاكتئاب، وبالتالي يوجه غضبه نحو ذاته والآخرين. وعندما يوجه غضبه نحو ذاته تكون النتيجة تشوه معرفي.

ويرى أكينو وريد Aquino and Reed (2002) أن التشوه المعرفي يحدث عندما يتعارض السلوك الفعلي مع القيم، وهذا يقود إلى الانزعاج؛ لأنه يكوّن سلوكاً مضللاً، لذلك لا بد من الاهتمام بالأخلاق، ولتقليل هذا الانزعاج يقوم الأشخاص بتعديل سلوكهم، ليكون قريباً من أهدافهم ومعتقداتهم.

ويرى كوري Corey(2005) أن النمذجة أحد الطرق المستخدمة في العلاج العقلاني والانفعالي والسلوكي، لمعالجة التشوه المعرفي الناجم عن تعميم الفرد لما يواجهه تبعاً لما تقود إليه إدراكاته وأفكاره الخاطئة، مما يسبب له اضطرابات نفسية تؤدي إلى إضطرابات في التعامل مع الآخرين، حيث يركز العلاج على البنية المعرفية للفرد، والتي تتمثل في معتقداته الأساسية.

ويوضح أيال وجينو Ayal and Gino (2011) أن الأفراد الذين يكون عملهم على خلاف معاييرهم القيميّة، سوف يعدلوا من معتقداتهم حول عملهم لتخفيف التشوه المعرفي، وذلك من خلال التحرر الأخلاقي، وبالتالي يسلك سلوكاً غير مرغوب يرضي شخصيته، وهذا السلوك موضع شك لكن مباح بالنسبة له. ويأخذ السلوك الأنماط التالية:

١- سلوك لا أخلاقي.

٢- سلوك مشوه .

٣- سلوك مرتبط بمسبب خارجي.

ثانياً - الدراسات السابقة:

لا يزال مفهوم التشوهات المعرفية مستحدثاً في العلوم التربوية، ومن ثم فإن ما تــوافر لها من دراسات لا يزال ضئيلاً ونسبياً في المصادر العربية، حيث كانت هناك مشكلةً تتمثل في ندرة الدراسات بهذا المجال، أما بالنسبة للعالم الغربي فقد تناولت دراسات التشوهات المعرفيــة العديد من أوجه النشاط التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة هي :

الدراسات العربية :

هدفت دراسة يحيى (٢٠١٠) إلى تعرف التزام مديري المدارس الحكومية الثانويــة الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، كما هدفت الكشف عن وجود فروق في متوسطات نظر معلمي المدارس، تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية. وتكون مجتمع الدراسة من جميــع معلمــي ومعلمــات المــدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية والبالغ عددهم (١٢٠٥٦) معلماً ومعلمة. وتكونــت عينــة الدراسة من (١٣٤٩) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام مديري المــدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، كانت كبيرة جداً وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) فــي درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

هدفت دراسة الطعاني (٢٠١٠) إلى التعرف على المنظومة القيمية لمديري المدارس في الأردن وعلاقتها بالجنس والمؤهل والخبرة ومستوى الدراسة، حيث تكونت مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في محافظة الكرك وعددهم (٢٢٥) مديراً ومديرة، واختيــرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، إذ بلغ عددها (١٢٠) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أنماط القيم السائدة لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، حسب درجة أهميتها علــى النحــو الآتي (قيم الانتماء، قيم الامتثال، قيم الخيرية، قيم الدعم، قيم الاستقلالية، قيم القيادة) وأنــه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير الجنس.

أجرى الهدبان (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف درجة التزام مديري المدارس الأساسية في مديريات تربية عمان الكبرى بالمدونة الأخلاقية للمهنة من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية في مديريات عمان الكبرى الأربعة والبالغ عددهم (٣٠٢) مديراً ومديرة، ومن (٨١٢) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة التزام مديري المدارس الأساسية لمديريات تربية عمان الكبرى بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين والمديرين قد وقعت ضمن درجة الالتزام المرتفعة لجميع مجالات الدراسة التسع، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المديرين بالأخلاقيات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

هدفت دراسة الزهراني (٢٠٠٧) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للبنين بمدينة مكة المكرمة لأخلاقيات العمل الإداري من وجهة نظر معلميهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة لأخلاقيات العمل الإداري كانت بدرجة ممارسة عالية وفق الترتيب التالي لأبعاد أخلاقيات العمل الإداري: الاتصال، التنظيم، علاقة مدير المدرسة بالمجتمع المدرسي، اتخاذ القرار، المهنية، علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وفي دراسة الشريف (٢٠٠٦). هدفت للتعرف على أثر برنامج توجيه جمعي لتعديل التشوهات المعرفية، في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية في مدرسة إسكان ياجوز، في مدينة عمان. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبة. (٧٢) ثانوي، (٦٨) أساسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج توجيه جمعي لتعديل التشوهات المعرفية، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لبرنامج التوجيه.

وفي دراسة أحمد (٢٠٠٦) هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن، لأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات . أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المدير لأخلاقيات الإدارة المدرسية، من منظور إسلامي، كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. كما أظهرت وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات المدير الشخـصية، والتزامـه الإسلامي حسب جنس المعلم، لصالح الإناث.

وفي دراسة البشري (٢٠٠٦) هدفت إلى تعرف درجة التزام مديري المدارس الثانويـة في دولة الإمارات العربية المتحدة، بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر معلمي مدارسـهم، وقـد تكونت عينة الدراسة من (٩٥٠) معلماً، ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسـط درجـة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، بأخلاقيات المهنة من وجهـة نظر معلمي مدارسهم، قد وقعت ضمن درجة الالتزام المرتفعة لجميع مجالات الدراسة الست ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات، لأخلاقيات المهنة، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

أجرى السهلاوي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحديد نوع المشكلات ذات الـصلة بـالقيم الموجودة في بيئة عمل مديري مدارس التعليم العام بالإحساء، ومدى وجودها، وكيف يتم التعامل معها، ومدى الصعوبة في اتخاذ قرار بشأنها. حيث تكون مجتمع الدراسة مـن(٣٣٧) مـديراً، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مديراً منهم ٧١ مديراً في المرحلة الابتدائية، ٢٦ مديراً فـي المرحلة المتوسطة، ٢٣ مديراً في المرحلة الثانوي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود :

إن هناك مشكلات ذات صلة بالقيم موجودة في بيئة عمل مديري مـدارس التعلـيم العام بالإحساء، وأنها من نوع الانتهاكات والمآزق، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مدى وجود المشكلات ذات الصلة بالقيم، وفي مدى الصعوبة في التعامـل معهـا، وفقـاً لنـوع المشكلات (انتهاكات أم مآزق) في صالح النوع الثاني، وبينت النتائج أن حصول المديرين على تدريب سابق لم يكن له تأثير في آراء مديري مدارس التعليم العام في الإحساء حـول مدى الصعوبة التي واجهتهم في اتخاذ قرار للتعامل مع المشكلات ذات الصلة بالقيم.

وفي دراسة دراوشة (٢٠٠٤). هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية أخلاقيـات المهنة لمديري المدارس الحكومية في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبية، بناء على تعـرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في الأردن لأخلاقيات مهنتهم، وتحديـد الاحتياجـات التدريبية لمديري المدارس في ضوء ممارستهم لهذه الأخلاقيات، وقد تكون مجتمع الدراسة من

جميع مديري المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن والبالغ عددهم (٢٩٧٦) مديراً و (٥٥٣٦٧) معلماً وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً و (١٤٤٠) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتفاع في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في الأردن لأخلاقيات مهنتهم من وجهة نظر كل من مديري المدارس ومعلميها، وشكل مجالا (السعي لتوفيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والاهتمام بنموه المهني) احتياجات تدريبية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

وهدفت دراسة طرخان (٢٠٠٣)، إلى معرفة واقع أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الأردن وعلاقته بسلوكهم القيادي، ولقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث في الأردن في المناطق الأربعة (شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء، إربد) وعددهم (٤٠٥٦) معلماً ومعلمة، في حين تكونت عينة الدراسة من ١٠% من هؤلاء المعلمين والمعلمات، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الأردن، يعتمدون في سلوكهم الإداري على المعايير الأخلاقية التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً استناداً لدرجة تأثيرها في سلوكهم وهي (علاقة المدير بالمعلمين، علاقة المدير بالمهنة نفسها، علاقة المدير بالقوانين والأنظمة المدرسية، علاقة المدير مع الطلبة) وكشفت نتائج هذه الدراسة إلى أن هنالك فروقاً فردية ذات دلالة إحصائية لأثر عامل الجنس ولصالح الإناث، فيما يتعلق بالالتزام بأخلاقيات العمل الإداري.

وهدفت دراسة المزروعي (٢٠٠٣) إلى تعرف مدى التزام مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر الهيئات الإدارية والتدريسية، والتعرف إلى أثر متغير المركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس، في درجة تقدير أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) إدارياً، و (٦٠) معلماً، ذكوراً وإناثاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير الإداريين والمعلمين لمدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة مرتفعة، في حين أن درجة تقدير المعلمين جاءت أقل من درجة الإداريين في جميع مجالات الدراسة.

وهدفت دراسة الزدجالي (١٩٩٩) إلى تعرف أثر القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مديراً ومديرة، (٥٥) مديراً و (٦٥) مديرة، من عشر مناطق تعليمية في سلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة

أن ترتيب قيم مديري المدارس الثانوية حسب تفضيلهم تنازلياً هي: النظرية، والدينية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والجمالية.

وهدفت دراسة السعود وبطاح (١٩٩٦) إلى تعرف أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والإدارية) في مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) مديراً ومديرة من جميع مديري ومديرات مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) تعود إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) لصالح حملة مؤهل دبلوم كلية المجتمع. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) تعود إلى متغير الخبرة الطويلة، وعدم وجود فروق إحصائية دالةعند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) تعود إلى متغير الخبرة الإدارية.

وأجرى عبدالله (١٩٩١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاج العقلي الانفعالي في خفض مستوى الاكتئاب، وذلك من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالاكتئاب. وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس ضغوط الحياة، وقائمة بيك للاكتئاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الأفكار السلبية وشدة أعراض الاكتئاب، ووجود علاقة إيجابية دالة بين درجات مقياس ضغوط الحياة، وشدة أعراض الاكتئاب على مقياس بيك.

وفي دراسة الريحاني وحمدي وأبو طالب (١٩٨٩). هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاكتئاب، لدى طلبة الجامعة الأردنية حيث شملت العينة (٥٥٩) طالباً من مختلف كليات الجامعة الأردنية. حيث أظهرت الدراسة ارتباط اللاعقلانية بالميل نحو تعظيم الأمور، والتأكيد على الكمال، وتجنب تحمل المسؤولية.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة شو وآخرون(Shu et al., 2011) إلى التعرف لأثر المدونة الأخلاقية على التحرر الأخلاقي في مهارة حل المشكلات. حيث أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة هارفارد بلغ عددهم (٥٠) مشاركاً. وتم عرض المدونة الأخلاقية الخاصة بالاختبار على نصف المشاركين ولم يعرضوها على النصف الآخر ، حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية :

- الأشخاص الذين لم تعرض عليهم المدونة الأخلاقية ، ظهر عندهم الغش والتحرر الأخلاقي
- الأشخاص الذين عرض عليهم المدونة الأخلاقية ، أظهروا نسبة قليلة جداً من التحرر الأخلاقي .

أجرى فلدن (Velden(2010 دراسة هدفت إلى التعرف إلى تأثيرات برنامج وقائي عام على سلوك سوء التكيف الاجتماعي عند طلبة المرحلة الثانوية غرب هولندا، حيث بلغت عينة الدراسة (٧٢٤) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط وثيق وبدرجة كبيرة بين التشوهات المعرفية للمسح الذاتي: التسمية وأخطاء التسمية، والتضخيم والتقليل، وسلوك سوء التكيف الاجتماعي، وبين الحكم الأخلاقي والقدرة على فهم المجتمع.

هدفت دراسة وارين وآخرون (Warren, et al. (2010 التعرف إلى مدى قدرة المسؤولين وصناع القرار في الألعاب الرياضية وألعاب القوى على الالتزام بمدونات السلوك الأخلاقي داخل وبين المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مسؤول وصانع قرار وأشارت نتائج الدراسة إلى ثلاث معضلات أخلاقية محددة تشمل: توفير فرص المشاركة العادلة للطلاب، وإقامة ممارسات التوظيف الأخلاقية للمدربين والإداريين، وتهيئة البيئة والثقافة التنظيمية التي تحتضن العدل.

هدفت دراسة نوتمان (Notman(2005 التعرف إلى القيم الشخصية لمدير المدرسة الثانوية ومدى تأثيرها في سلوكه الإداري واتخاذ القرار جنوب نيوزيلندا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيم الشخصية المرتبطة بالمعتقدات

الأساسية واحترام الذات هي التي تؤثر في سلوك المدير وعملية اتخاذ القرار، وأن أبعاد الأنموذج تكونت من البعد الدلالي والبعد التركيبي والبعد الوظيفي.

وأجرى همامسي وسنر Hamamci And Sener (2004) دراسة هدفت إلى تطوير إستبانة التشوهات المعرفية البينشخصية، لقياس التشوهات المعرفية عند الأفراد من خلال علاقاتهم الشخصية . وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالباً جامعياً، وتبين من خلال التحليل العاملي ثلاثة عوامل هي: ١) الرفض الشخصي الذاتي ٢) التوقعات غير المنطقية للعلاقة ٣) الإدراك الذاتي الخاطئ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين استبانة التشوهات المعرفية، ومقياس الأفكار الأتوماتيكية، وأشارت النتائج كذلك إلى فاعلية استبانة التشوهات المعرفية في تحديد وقياس التشوهات المعرفية لدى الأفراد .

هدفت دراسة روزنفيلد Rosenfield(2004) إلى تحديد مدى ارتباط التشوهات المعرفية بالاضطرابات النفسية عبر المحور التشخيصي، ومدى صدق أداة قياس التقرير الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالب من جامعة فيلادلفيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط وثيق وبدرجة كبيرة بين التشوهات المعرفية: القفز إلى النتائج، والتسمية وأخطاء التسمية، والاستدلال الانفعالي، والتضخيم والتقليل، والتفكير ثنائي التشعب، و والاضطرابات النفسية عبر المحور التشخيصي، وأظهرت النتائج أيضاً صدق أداة قياس التقرير الذاتي.

هدفت دراسة دمبستر وآخرون Dempster, et al. (2004) إلى تحديد العوامل التي تتعلق بعملية اتخاذ القرار الأخلاقي، لدى مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٢) مدير مدرسة حكومية في ولاية نيوزلاند، طبق عليها مقياس يتعلق باتخاذ القرار الأخلاقي، وأجريت مقابلات مع (٢٥) مديراً للبحث في تعقيدات اتخاذ القرار ضمن السياقات الأخلاقية، وكشفت النتائج أن أكثر العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار ضمن السياق الأخلاقي هي: خبرة العمل في مجال التعليم، والعوامل ذات العلاقة بقيادة الوظيفة، ومشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرار.

هدفت دراسة هاريس وآخرون Harris, et al. (2004) إلى تحديــد إدراكــات المــديرين المستجدين نحو التزامهم بالمعايير الأخلاقية، التي تتعلق بالقيادة التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) مديراً، و(١٠٦) مديرات، ممن شاركوا في برنامج تأهيل المــديرين فــي تكــساس، وأظهرت نتائج الدراسة، أن المديرين أشاروا إلى أنهم مديري المــدارس يلتزمــون بالمعــايير الأخلاقية الخاصة بالعملية التربوية، في حين أشاروا إلى وجود ضعف في التزام بعض المديرين بمثل هذه الأخلاقيات، وأشاروا أيضاً إلى عدم التزام بعض المديرين بتلك الأخلاقيات.

قام بارتليت Bartlett(2003) بدراسة هدفت إلى تطوير أنموذج متكامــل للتعامــل مــع صناعة القرار الأخلاقي في العمل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) صاحب مهنة وأكــاديمي جنوب لندن، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين القيم الشخصية والتوجه الأخلاقي فــي صناعة القرار، وأن أبعاد الأنموذج تمثلت بالبعد الدلالي، والبعد التركيبي، والبعد الوظيفي.

هدفت دراسة ستاسي وآخرون Stacey, et al. (2003) إلى معرفة مــدى وعــي القــادة التربويين للمعايير الأخلاقية التي تتعلق بالإدارة المدرسية،وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) مدير مدرسة قي مدينة نيو أورليوس، ممن يحملون شهادة الدكتوراه في الإدارة التربويــة، وأشــارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر سلوكيات الإدارة الأخلاقية عند المــديرين، كانــت تحقيــق العــدل والمساواة، وتوفير النماذج المناسبة لعملية التعليم، والاحترام والانفتاح، والتمركز حول الطلاب، والمعرفة العلمية، والإصغاء للمعلمين والطلبة، وتقديم التسهيلات،والصدق، والإيجابية، وامتلاك توقعات عالية عن العملية التربوية، والمعرفة العملية بالإدارة.

هدفت دراسة هوفمان وجاكبسون Huffman And Jacobson (2003) إلى تحديد السلوك الأخلاقي عند مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) مدير مدرسة فــي تكــساس، وأشارت نتائج الدراسة إلى اعتماد مديري المدارس على النمط الديمقراطي، واستخدام المبــادئ الإيجابية الأخلاقية والقيم في كل ما يتعلق باتخاذ القرار، والقادة الذين يظهرون النمط التحويلي، تكون لديهم فرص أكثر للقيام في تطوير مجتمع متعلم ومتخصص.

وقام جيفرسون ونيك Jefferson And Nick (2003) بدراسة هدفت إلى قياس مدى فاعلية مقياس اختبار المعلومات الأساســية Informational Biases Scales (IBS) لقيــاس التــشوهات

المعرفية، المتعلقة بالخيال، والتوهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٩) فــرداً وعنــد تطبيــق المقياس، تبين أن (٢٥) فقرة من فقرات المقياس أعطت ثباتاً داخلياً عالياً، في قياس التــشوهات المعرفية عند الأفراد.

وأجرى جاكي وآخرون (2003) .Jackie, et al دراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق في التشوهات المعرفية بين الأفراد الذين لديهم مشكلات سلوكية، وبين الأفراد الذين لديهم سلوكيات اجتماعية مضطربة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) فرداً، وأشارت نتائج الدراسة أن الأفــراد الذين لديهم سلوكيات اجتماعية مضطربة، لديهم نسبة عالية من التــشوهات المعرفيــة مقارنــة بالأفراد الذين لديهم مشكلات سلوكية.

هدفت دراسة توريس (Torres(2002 إلى التعرف على البنى المعرفية المبكــرة لــسوء التكيف والتشوهات المعرفية في حب الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٩١) طالباً مــن طلبة الجامعة الوطنية الاسترالية/ منهم (٨٩) ذكور و (٢٠٢) إناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن التشوه المعرفي البينشحصي هو أساس التشوهات المعرفية المرتبطة بحب الذات، وأن التشوهات المعرفية المتمثلة بالاستدلال الانفعالي، والتضخيم والتقليل، والقفز إلى النتائج، والتفكير ثنــائي التشعب، أتت بمرتبة مرتفعة بينما التسمية وأخطاء التسمية أتت بمرتبة منخفضة، وأن التشوهات المعرفية في مجال التسمية وأخطاء التسمية كانت لصالح الذكور، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المجالات.

قام مورتلاند (Mortland(2001 بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الأخلاق التربوية في المجتمع الأمريكي، وتألفت عينة الدراسة من (٣٩٠١) معلماً، وأظهــرت نتــائج الدراســة أن المعلمين في المدارس الأمريكية على درجة عالية من الالتزام بالمتطلبات الوظيفية وبأخلاقيــات المهنة، وأن هنالك أثر لمتغير الجنس في درجة التزام مدير المدرسة والمعلمين في درجة التزام مدير المدرسة والمعلمين في أخلاقيات المهنة لصالح الإناث.

وهدفت دراسة بينتو (Pinto(2001 إلى معرفة التشوهات المعرفية وأثرها على الــسمات القيادية لدى عينة من طلبة الجامعة، وشملت العينة (٩٦) طالباً جامعياً والذين حــصلوا علــى درجات مرتفعة ودرجات منخفضة على أنموذج التشوهات المعرفية واستخدم الباحــث مقيــاس

الأفكار المنظمة في مواقف غير حقيقية لقياس مدى تكرار التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة في ظروف تخيلية محبطة، واستخدم كذلك مقياس السلوك القيادي. وأشــارت النتــائج إلــى أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على أنموذج التشوهات المعرفية أظهــروا تفكيــراً لا منطقيــاً، وتشوهات معرفية تؤثر في خصائصهم القيادية أكثر من الأفراد الذين حصلوا علــى درجــات منخفضة على المقياس نفسه.

قام اوندر Awender(2001) بدراسة هدفت إلى تعرف إدراكات المعلمــين والمــديرين لأخلاقيات الإدارة المدرسية، وأجريت الدراسة على (١٠٥) مدارس أساسية في مدينة اونتاريو، في كندا، إذ تم توزيع استبانات الدراسة على المعلمين ومديري المدارس والمشرفين العاملين في هذه المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة، أن إدراكات المعلمين والمشرفين مختلفة نحــو التــزام مديري المدارس بأخلاقيات عملهم بشكل عام، وما يتعلق بعملية التدريس بــشكل خــاص، وأن هناك اختلافات ما بين المعلمين والمشرفين، والمديرين في تحديد نوعية هذه الأخلاقيات.

هدفت دراسة جل Gill(2000) إلى فحص العلاقة بين مدى تناسب قيم الفرد التنظيميــة والالتزام التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مديراً في ولاية منسوتا، وأظهرت النتــائج أن القيم المدركة للتنظيم، هي العامل الأكثر أهمية في تقديروتحديد التزام الموظف.

أجرى لي وآخرون Lee et al. (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراكات المعلمــين قبل الخدمة، وتوقعاتهم عن السلوك الأخلاقي لدى مديري المدارس، وتكونت العينة من (١٥٣) معلماً ممن لم يلتحقوا بالخدمة بعد، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المــدارس لا يلتزمــون بالكثير من الأخلاقيات، وأن نظرتهم للمعلمين سلبية.

هدفت دراسة سيجارز Segars(1997) التعرف إلى أي مدى التــزام مــديري التربيــة والتعليم للمدارس العامة، والمديرين التنفيذيين بولاية ميسيــسيبي، بمبــادئ أخلاقيــات المهنــة المنصوص عليها في الجمعية الأمريكية لمديري المدارس، وتعرف الاختلاف بين المديرين الذين أجريت عليهم الدراسة عام (1969)، والمديرين الذين أجريت عليهم الدراسة الحالية، وتكونــت عينة الدراسة من (١٥٤) مدير مدرسة ثانوية عامة، و (٨٤) مديراً تنفيذياً، وأظهرت الدراســة عدم وجود اختلاف في نماذج السلوك الأخلاقي.

قام جرين فيلد Greenfield(1991) بدراسة بعنوان " هدف وطرق إدخال البعد الأخلاقي في إعداد الإداريين بالمدارس الحكومية في شيكاغو، الولايات المتحدة الأمريكية " حيث نـــاقش أسباب وأهمية التفكير في الإعداد الأخلاقي للإداريين في المدارس الحكومية، وتكونـــت عينـــة الدراسة من (١٣٠) مديراً، وأكدت الدراسة على أهمية إدخال البعد الأخلاقي في برامج الإعداد والتدريب بسبب كثرة الإشكاليات الأخلاقية التي تواجههم، كما أكدت الدراسة على أهمية البعـــد الأخلاقي للإدارة المدرسية، واقترح الإستراتيجيات التالية والتي يمكن مـــن خلالهـــا الإعـــداد الأخلاقي للإداريين في المدارس:

- تغيير مناهج إعداد المعلمين وإدخال البعد الأخلاقي فيها.
- توجيه الطلبة في المدارس إلى استخدام التفكير المنطقي لحل مشاكلهم.
- تطوير مناهج خاصة تركز على القيم الأخلاقية وأهميتها في حل المشكلات الأخلاقية.
- تكليف الإداريين بالقيام بدراسات في المدارس حول المشكلات التي يواجههـــا الطلبـــة والمعلمين.

موقع الدراسة من الدراسات السابقة

- ركزت دراسات كثيرة على القيم الأخلاقية الواجب توافرها في محيط العمل، والمـــآزق الأخلاقية، والقرارات الأخلاقية كدراسة ديمبستر وآخرون (2004)، ودراسة السهلاوي (٢٠٠٥)، إذ بينت أن القيم هي العامل الأهم في تحديد درجة التزام مديري المدارس.
- إن بعض الدراسات هدفت إلى معرفة الواقع الأخلاقي لمديري المدارس، ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية والسلوك الأخلاقي، كدراسة طرخان (٢٠٠٣)، ودراســـة ستاســـي وآخرون (2003)، ودراسة هوفمـــان وجاكبـــسون (2003)، إذ بينـــت أن المعـــايير الأخلاقية المؤثرة في سلوك مديري المدارس تتفاوت في الترتيب، استناداً لدرجة تأثيرها في سلوكهم.
- بعض هذه الدراسات هدفت إلى معرفة أثر التشوهات المعرفية على مستوى التكيف لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية، والسمات القيادية لدى طلبة الجامعات استناداً لنظريـــة بيك في العلاج المعرفي، ومدى صدق أداة قياس التشوهات المعرفية، كدراسة الشريف

(٢٠٠٦)، ودراسة بينتو (2001)، ودراسة روزنفيلد (2004)، إذ بينت أن التشوهات المعرفية لها أثر واضح على التكيف والسمات القياديـــة، وبينـــت مـــدى صـــدق الأداة المستخدمة، حيث تبين أن معظم فقرات المقياس أعطت ثباتاً داخلياً عالياً.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية الخاصـــة بموضوع الدراسة، يمكن القول أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة، الواقع الأخلاقي، التشوهات المعرفية، الجنس، ولكن بشكل منفصل، حيث لم يجـــد الباحث في أي من الدراسات السابقة، ما يربط الواقع الأخلاقي لمديري المـــدارس الثانويـــة بالتشوهات المعرفية، وهذا ما يمثل الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة .

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تحديد نوعية الأداة التي يمكن استخدامها لجمع البيانات، فمعظـــم الدراســـات اعتمـــدت الاستبانة كأداة في جمع المعلومات، لإنجاز أهدافها، وذلك لميزتها الاقتصادية المتمثلـــة في توفير الوقت والجهد.
- بناء الأداة التي استخدمت لجمع البيانات، والتي تمثلت بالاستبانة، إذ قام الباحث ببنـــاء أداة الدراسة بناءً على أداة دراسة توريس (2002) بعد أن كيّفها بما يتناسب مع البيئة الأردنية.
- أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في المنهجيـــة المتبعـــة، وكيفيـــة بنـــاء الأداة المستخدمة.

بعد الاستعراض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يمكن القول:

- ستكون هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة العربية والأجنبية وذلك فيما يخص الواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية.

- انفردت هذه الدراسة في كونها ستكشف عن أثر التشوهات المعرفية على الواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية في الأردن.

- تميزت الدراسة الحالية في كونها الدراسة الأولى، التي تتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن، إذ لم تجر أي دراسة سابقة، عربية أو أجنبية – بحدود علم الباحث- وهذا أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها ستعمل على تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن تحديداً ليكون مرشداً ومساعداً لجهاز وزارة التربية والتعليم في الأردن لتطوير أخلاقيات المهنة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، والأداة المستخدمة في الدراسة، وكيفية استخراج معاملات الصدق والثبات لأداة القياس التي اســتخدمت، وتنــاول الإجراءات والطرق الإحصائية التي استخدمت في استخلاص النتائج وتحليلها، وفيما يلي تفصيل ذلك.

ولأنّ لتطوير النماذج خصوصية في البحث سيتم إتباع الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: البناء النظري للأنموذج من حيث الأدب النظري المتعلق بالموضوع المــراد دراسته.

وذلك في ضوء ما جمعه الباحث من أدب نظري ودراسات سابقة.

المرحلة الثانية: فرز العناصر التي بني عليها الأنموذج.

تكوّن الأنموذج من العناصر التالية: التشوهات المعرفية، الواقع الأخلاقي لمــديري المــدارس الثانوية، وظيفة تقنية، وظيفة شخصية، الاستدلال الانفعالي، القفز إلى النتائج، التضخيم والتقليل، التفكير ثنائي التشعب, أساليب معالجة التشوهات المعرفية.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات، وتشمل معرفة واقع الظاهرة المدروســة كمــا هــي فــي مجتمعها.

المنهجية: دراسة مسحية ارتباطية تطويرية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في الأردن البالغ عددهم (١٢٠٣) حيث بلغ عدد الإناث (٦٦٩) مديرة والذكور (٥٣٤) مديرا حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام (٢٠١١ / ٢٠١٢)، موزعين على ثلاث أقاليم، إقليم الشمال ويشمل (١٢) مديرية و (٤٧٦) مدرسة، إقليم الوسط ويشمل (١٦) مديرية و (٥٠٨) مدرسة، إقليم الجنوب ويشمل (١١) مديرية و (٢١٩) مدرسة، والجدول (٣)، و(٤)، و(٥) يوضّح توزّع مديري ومديرات المدارس في مجتمع الدراسة حسب متغيرات (الإقليم، والمديرية، والجنس).

جدول ٣. توزع مجتمع الدراسة في إقليم الوسط حسب متغيري المديرية والجنس.

الإقليم	المديرية	مديري المدارس الثانوية		العدد الكلي
		مدراء /ذكور	مديرات /إناث	
الوسط	عمان الأولى	١٨	٢٣	٤١
	عمان الثانية	٩	١٤	٢٣
	عمان الثالثة	١٧	٢٩	٤٦
	عمان الرابعة	٢٠	٣٠	٥٠
	عمان الخامسة	٢٤	٢٨	٥٢
	لواء الجيزة	١٤	٢٣	٣٧
	لواء الموقر	١٠	١٠	٢٠
	قصبة السلط	١٧	٢٠	٣٧
	الشونة الجنوبية	١٠	١٠	٢٠
	دير علا	٨	٨	١٦
	عين الباشا	١٢	١٥	٢٧
	الزرقاء الأولى	١٤	١٩	٣٣
	الزرقاء الثانية	١٦	١٨	٣٤
	الرصيفة	١٣	١٩	٣٢
	ذيبان	٦	٧	١٣
	مادبا	١٢	١٥	٢٧
	المجموع	٢٢٠	٢٨٨	٥٠٨

جدول ٤. توزع مجتمع الدراسة في إقليم الشمال حسب متغيري المديرية والجنس.

الإقليم	المديرية	مديري المدارس الثانوية		العدد الكلي
		مدراء /ذكور	مديرات /إناث	
الشمال	اربد الأولى	٢٦	٣٣	٥٩
	اربد الثانية	١٤	١٧	٣١
	اربد الثالثة	٨	١٠	١٨
	الأغوار الشمالية	٦	١٣	١٩
	الرمثا	١٠	١٢	٢٢
	الكورة	١٥	١٤	٢٩
	بني كنانة	١٨	١٨	٣٦
	قصبة المفرق	١٧	٢٣	٤٠
	البادية الشمالية الشرقية	٣٦	٣٤	٧٠
	البادية الشمالية الغربية	٢٤	٢٦	٥٠
	جرش	٢٤	٢٩	٥٣
	عجلون	٢٤	٢٥	٤٩
	المجموع	٢٢٢	٢٥٤	٤٧٦

جدول ٥. توزع مجتمع الدراسة في إقليم الجنوب حسب متغيري المديرية والجنس.

الإقليم	المديرية	مديري المدارس الثانوية		العدد الكلي
		مدراء /ذكور	مديرات /إناث	
الجنوب	الطفيلة	١٣	١٤	٢٧
	لواء بصيرا	٤	٣	٧
	قصبة الكرك	١٨	٢١	٣٩
	الأغوار الجنوبية	٧	٨	١٥
	القصر	٩	١٠	١٩
	المزار الجنوبي	١٢	١٣	٢٥
	معان	٣	٤	٧
	البادية الجنوبية	١٣	١٩	٣٢
	البتراء	٤	٧	١١
	الشوبك	٢	٤	٦
	العقبة	٧	٢٤	٣١
	المجموع	٩٢	١٢٧	٢١٩

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٦٢) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية الثانوية في الأردن، حيث بلغ عدد الإناث (٢٦٣) مديرة وعدد الذكور (١٩٩) مديراً، وتم اختيار المديريات بطريقة عشوائية، بحيث تمثل جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية من شمال المملكة إلى جنوبها، وفي خطوة لاحقة تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية من كل مديرية من المديريات التي تم اختيارها في الخطوة الأولى، وتم اعتبار المدراء أو المديرات الموجودين في تلك المدارس ضمن أفراد عينة الدراسة، وبذلك تكون عينة الدراسة، عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، ويشير الجدول رقم (٦) إلى توزع عينة الدراسة في ضوء متغيرات (الإقليم، والمديرية، والجنس).

جدول ٦. توزع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الإقليم، والجنس، والمديرية.

	الفئات	التكرار	النسبة
الإقليم	وسط	٢٠٩	٤٥,٢
	شمال	١٨٠	٣٩,٠
	جنوب	٧٣	١٥,٨
	المجموع	**٤٦٢**	**١٠٠,٠**
الجنس	ذكر	١٩٩	٤٣,١
	انثى	٢٦٣	٥٦,٩
	المجموع	**٤٦٢**	**١٠٠,٠**
المديرية	عمان الأولى	٣٥	٧,٦
	عمان الثانية	١٩	٤,١
	عمان الثالثة	٤٠	٨,٧
	عمان الرابعة	٤٢	٩,١
	عمان الخامسة	٤٣	٩,٣
	البادية الوسطى/ لواء الجيزة	٣٠	٦,٥
	اربد الأولى	٥٢	١١,٢
	اربد الثانية	٢٩	٦,٣
	اربد الثالثة	١٥	٣,٢
	جرش	٤٤	٩,٥
	عجلون	٤٠	٨,٧
	الطفيلة	٢٢	٤,٨
	قصبة الكرك	٣٠	٦,٥
	المزار الجنوبي	٢١	٤,٥
	المجموع	**٤٦٢**	**١٠٠,٠**

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة طورها الباحث، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، وخصوصاً دراسة توريس (2002)، حيث تم تكييف أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة بما يتلاءم مع البيئة الأردنية، وتم اختيار خمس مجالات من بين عشر مجالات، والتي تعد المجالات الأكثر شيوعاً في التشوهات المعرفية، كما أشار إلى ذلك بيك (1976)، وذلك من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، عددها (٥٠) مديراً ومديرة، وفي ضوء ذلك قام الباحث بتطوير أداة الدراسة التي اشتملت بصورتها الأولية، على (٥٥) فقرة موزعة على خمس مجالات كما في الملحق رقم (١) وهي:

التضخيم و التقليل واندرجت تحت هذا المجال (١٦) فقرة من الفقرة (١-١٦)، والتفكير ثنائي التشعب واندرجت تحت هذا المجال (١٠) فقرات من الفقرة (١٧-٢٦)، والقفز إلى النتائج واندرجت تحت هذا المجال (١٠) فقرات من الفقرة (٢٧-٣٦)، والعنونة وأخطاء العنونة واندرجت تحت هذا المجال (٩) فقرات من الفقرة (٣٧-٤٥)، والاستدلال الانفعالي واندرجت تحت هذا المجال (١٠) فقرات من الفقرة (٤٦-٥٥).

تم اعتماد سلم خماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١ – ٢,٦٠ منخفض

٢,٦١ – ٣,٤٠ متوسط

٣,٤١ – ٥ مرتفع

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بعرض الأداة بصورتها الأولية المكونة من (٥٥) فقرة، على (١٤) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة الزيتونة، وجامعة عمان العربية، وجامعة الشرق الأوسط، وكلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا وجميعهم من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الدراسة وذلك للوقوف على صدق الأداة كما هو موضح في الملحق رقم (٢) بغية التأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، كما طلب منهم تقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير الاستبانة، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو نقل من مجال إلى آخر .

وبناءً على ملاحظات المحكمين، أعيدت صياغة بعض الفقرات، واعتمد الباحث موافقة المحكمين على محتوى كل فقرة بنسبة (٨٠%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرة. وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة، ولم تحذف أي فقرة من فقرات الاستبانة، كما هو مبين في ملحق رقم (٣).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٠) مديراً ومديرة وذلك على مرتين متتاليتين يفصل بينهما أسبوعان.

وقد تم حساب معامل ثبات التجانس (الاتساق الداخلي) ممثلاً بمعادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة وذلك كما هو ممثل بالجدول رقم (٧).

جدول ٧. معامل الثبات للأداة ومجالاتها

المجال	ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
التضخيم والتقليل	٠,٨٩
التفكير ثنائي التشعب	٠,٨٦
القفز إلى النتائج	٠,٨٣
العنونة وأخطاء العنونة	٠,٩٣
الاستدلال الانفعالي	٠,٩٠

وتعد قيم هذه المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة.

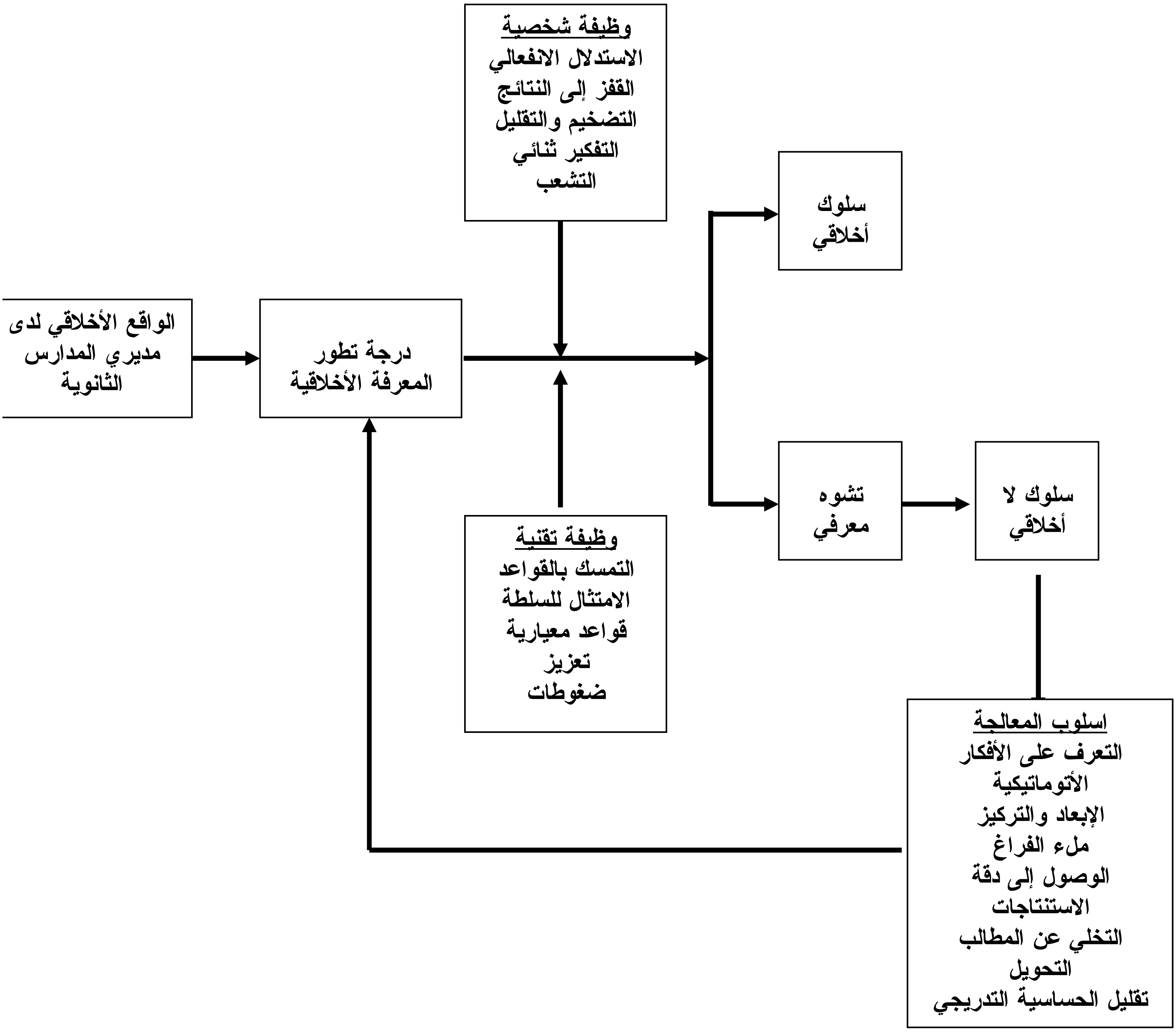
المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب، لتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومعالجتها إحصائياً حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول، والثالث، والرابع تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات أفراد العينة.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

المرحلة الرابعة: مرحلة بناء الأنموذج

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الاستبانة، واعتماد العناصر التي سيبنى عليها الأنموذج، وربطها مع نظرية العلاج المعرفي قام الباحث ببناء أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن كما يظهر في الشكل (٣).



الشكل ٣. أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

المرحلة الخامسة: التحكيم لصلاحية الأنموذج

قام الباحث بعرض الأنموذج على (١٠) محكمين من ذوي الكفاءة والخبرة في هذا المجال، كما هو موضح بالملحق رقم (٤)، بغية التأكد من وضوح وسلامة الصياغة اللغوية والإملائية، ومدى ملائمة الأنموذج لموضوع الدراسة، وإمكانية تطبيق الأنموذج، وتقديم أي مقترحات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث موافقة المحكمين بنسبة (٨٠%) فأكثر مؤشراً على صلاحية الأنموذج، وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة، كما هو مبين في الملحق رقم (٥).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة المتعلقة بالدراسة، وسيتم عرض نتائج الدراسة وفق أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول: "ما واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المدراء، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	الاستدلال الانفعالي	٣,٣٠	٠,٨٣	متوسط
٢	٣	القفز إلى النتائج	٣,٢٩	٠,٦٩	متوسط
٣	١	التضخيم والتقليل	٣,١٩	٠,٦٧	متوسط
٤	٢	التفكير ثنائي التشعب	٢,٧٩	٠,٨١	متوسط
٥	٤	العنونة وأخطاء العنونة	٢,٥٥	٠,٩٤	منخفض
		الأداة ككل	٣,٠٥	٠,٦٤	متوسط

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٥-٣,٣٠)، حيث جاء مجال الاستدلال الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٠)، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى النتائج بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩)، تلاه في المرتبة الثالثة مجال التضخيم والتقليل بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٩)، بينما جاء مجال العنونة وأخطاء العنونة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٠٥).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدا، حيث كانت على النحو التالي:

١. مجال التضخيم والتقليل

جدول ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التضخيم والتقليل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	**في أغلب الأحيان، بالرغم من أن مساهمتي في إنجاز مهمة ما ليست كبيرة، إلا أنني أعرف بانني أمتلك المقدرة على التأثير في الأشياء**	٤,٠٨	٠,٧٧	مرتفع
٢	٥	عندما نناقش قرارا ما الأشياء التي أقولها تجعل القرار نافعا	٣,٨٤	٠,٨٦	مرتفع
٣	١	الأشياء الخاصة القليلة التي أعملها تجعلني أبرز	٣,٨٢	٠,٩٠	مرتفع
٣	٣	الأشياء القليلة التي أعملها تعني أشياء كثيرة للآخرين	٣,٨٢	٠,٩٣	مرتفع
٥	٤	أرتدي دائما ملابس تجعلني مميزا عن الآخرين	٣,٤٣	١,١٤	مرتفع
٦	٦	الاحظ دائما أنني مختلف عن الآخرين، مما يجعلني أشعر بشعور خاص	٣,٣١	١,١٢	متوسط
٧	٧	لا يمكن ان تكمتل الامور دون مساهمتي	٣,١٥	١,١١	متوسط
٨	١٢	وجهات نظر الآخرين ليست لها علاقة بقراراتي	٣,٠٨	١,١٩	متوسط
٩	١٥	أستطيع عمل الأشياء بطريقة أفضل من الآخرين	٣,٠٧	١,١٤	متوسط
١٠	١٦	الأخطاء التي أرتكبها مهما كانت لا تؤثر في العمل	٢,٩٨	١,١٨	متوسط
١١	٨	**مهما حاول الآخرون فلن يكونوا جيدين مثلي**	٢,٨٢	١,١٧	متوسط
١١	١٣	**الناس الآخرون لا يمتلكون بصيرتي إلى الأشياء**	٢,٨٢	١,١٢	متوسط
١٣	١٠	مهما عمل الآخرون لا يمكنهم الوصول إلى ما أنجزته	٢,٧٥	١,١٥	متوسط
١٣	١٤	**الناس الآخرون لا يستطيعون التغيير كما أفعل أنا**	٢,٧٥	١,١٠	متوسط
١٥	٩	**الآخرون ببساطة لا يستطيعون الوصول إلى مستوى معاييري**	٢,٧٤	١,١٠	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٦	١١	نجاحاتي تعزى لي ونجاحات الآخرون تعزى للحظ	٢,٦٢	١,١٨	متوسط
		التضخيم والتقليل	٣,١٩	٠,٦٧	متوسط

يبين الجدول (٩) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٦٢- ٤,٠٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "في أغلب الأحيان، بالرغم من أن مساهمتي في إنجاز مهمة ما ليست كبيرة، إلا أنني أعرف بأنني أمتلك المقدرة على التأثير في الأشياء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (١١) ونصها "نجاحاتي تعزى لي ونجاحات الآخرون تعزى للحظ" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٢). وبلغ المتوسط الحسابي للتضخيم والتقليل ككل (٣,١٩).

٢. مجال التفكير ثنائي التشعب

جدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التفكير ثنائي التشعب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٦	أعاني دائما من قلة الوقت	٣,١٦	١,٢١	متوسط
٢	١٩	إذا لم يعمل جزء من العمل بشكل صحيح فلا فائدة من العمل كله	٣,٠٨	١,٢٣	متوسط
٣	٢٣	إما أن أكون قادرا أو ضعيفا	٣,٠١	١,٢١	متوسط
٤	١٧	إذا لم أكن في مركز الحدث فأنا عديم الفائدة	٢,٩٨	١,١٨	متوسط
٥	٢١	يجب على الآخرين احترامي وإلا فهم مخطئون	٢,٩١	١,٢٠	متوسط
٦	٢٢	يجب أن يعمل الأخرون ما أطلبه منهم وإلا فلن يحصلوا على المعرفة	٢,٦٥	١,١٩	متوسط
٧	٢٠	إذا لم أكن الأفضل فالأفضل أن لا احاول مطلقا	٢,٥٩	١,٢٢	منخفض
٨	١٨	أتبنى مقولة إما معي أو ضدي	٢,٥٥	١,٢١	منخفض
٩	٢٥	رؤسائي لا يستمعون لي أبدا	٢,٥١	١,١٩	منخفض
١٠	٢٤	إذا لم يشكرني شخص ما على مساهمتي فهو غبي	٢,٥٠	١,٢٨	منخفض
		التفكير ثنائي التشعب	٢,٧٩	٠,٨١	متوسط

يبين الجدول (١٠) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٠- ٣,١٦)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على "أعاني دائما من قلة الوقت" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٤) ونصها "إذا لم يشكرني شخص ما على مساهمتي فهو غبي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٠). وبلغ المتوسط الحسابي للتفكير ثنائي التشعب ككل (٢,٧٩).

٣. مجال القفز إلى النتائج

جدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القفز إلى النتائج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣١	أعرف متى تكون الأشياء جيدة لي	٣,٧٤	٠,٩٦	مرتفع
٢	٣٠	أعرف عندما يفهم الآخرون وجهة نظري	٣,٧١	٠,٩٦	مرتفع
٣	٣٤	بعض الأشخاص يميلون إلى التصنع ليتجنبوا العقاب	٣,٥٦	١,١١	مرتفع
٤	٢٨	أعرف إذا كان هناك شخص يكرهني	٣,٥٤	١,١١	مرتفع
٥	٢٧	أستطيع دائما معرفة المعارضيين لي في عملي	٣,٤٢	١,٠٩	مرتفع
٦	٢٩	**أستطيع قراءة أفكار الآخرين كالكتاب المفتوح**	٣,٣٣	١,٠٨	متوسط
٧	٣٢	مستقبلي لامع بالتأكيد	٣,٣١	١,٠٥	متوسط
٨	٣٣	أعتقد أنني سأصاب بمرض خطير نتيجة ضغوطات العمل	٢,٩٧	١,٢٦	متوسط
٩	٣٦	قراراتي صحيحة دائما	٢,٩٢	١,٠٩	متوسط
١٠	٣٥	معظم الأشخاص يكرهونني	٢,٤٤	١,٢٣	منخفض
		القفز إلى النتائج	٣,٢٩	٠,٦٩	متوسط

يبين الجدول (١١) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٤٤-٣,٧٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على "أعرف متى تكون الأشياء جيدة لي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٥) ونصها "معظم الأشخاص يكرهونني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤). وبلغ المتوسط الحسابي للقفز إلى النتائج ككل (٣,٢٩).

٤. مجال العنونة وأخطاء العنونة

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العنونة وأخطاء العنونة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤٤	أنا المسيطر على الأمور دائما	٢,٦٨	١,١٢	متوسط
٢	٣٧	الأشخاص الذين لا يمكنهم رؤية وجهة نظري بلهاء	٢,٦٧	١,٢٨	متوسط
٣	٤٢	أعرف أن الذي لا يستطيع الآخرون الحصول عليه، استطيع أنا الحصول عليه	٢,٦٥	١,١٤	متوسط
٤	٤٣	أنا الأفضل في كل ما أعمله	٢,٦٢	١,١٥	متوسط
٥	٣٩	أي شخص لا يستمع لي فهو خاسر	٢,٥٦	١,١٨	منخفض
٦	٤٥	أنا على حق وصواب دائما	٢,٥٥	١,١١	منخفض
٧	٣٨	إذا كان الآخرون لا يفهموا شيء فهم أغبياء	٢,٥١	١,١٨	منخفض
٨	٤٠	إنني أمتلك الخبرة والآخرون لا يمتلكونها	٢,٤٢	١,١٥	منخفض
٩	٤١	الناس عموما بلداء	٢,٢٥	١,١٨	منخفض
		العنونة وأخطاء العنونة	٢,٥٥	٠,٩٤	منخفض

يبين الجدول (١٢) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٢٥- ٢,٦٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٤) والتي تنص على "أنا المسيطر على الأمور دائما" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤١) ونصها "الناس عموما بلداء" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٥). وبلغ المتوسط الحسابي للعنونة وأخطاء العنونة ككل (٢,٥٥).

٥. مجال الاستدلال الانفعالي

جدول ١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستدلال الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥٢	عندما يكون شعوري إيجابيا تجاه موقف ما فإنني أعرف أنني على المسار الصحيح	٣,٦٢	١,٠٤	مرتفع
٢	٥١	عندما يكون شعوري سلبيا تجاه موقف ما فإنني اعرف أن هناك خطأ ما	٣,٥٦	١,٠٣	مرتفع
٣	٤٨	ما أشعره تجاه ما اعمله ينعكس حقيقة على ما يحدث	٣,٤٥	١,١٠	مرتفع
٤	٥٠	استطيع الشعور بكيفية حدوث الأشياء في المواقف المختلفة	٣,٣٨	١,٠٦	متوسط
٥	٤٧	أعرف دائما ما الذي يجري لأنني أحسه	٣,٣٤	١,٠٩	متوسط
٦	٥٤	أغضب إذا لم يفهم الأشخاص ما أعمله	٣,٢٩	١,١٩	متوسط
٧	٤٦	أعرف أنني على صواب، لأنني أشعر بأنني أعمل الصحيح	٣,٢٤	١,١٦	متوسط
٨	٤٩	شعوري تجاه ما أعمله هو نفس شعور الناس الأذكاء حوله	٣,٢١	١,١٠	متوسط
٩	٥٣	إذا انزعجت أعرف أن هناك شخص ما يجب لومه	٢,٩٨	١,٢٥	متوسط
١٠	٥٥	لأنني على صواب أشعر أن الأشخاص لا يتفقون معي	٢,٩٢	١,٢١	متوسط
		الاستدلال الانفعالي	٣,٣٠	٠,٨٣	متوسط

يبين الجدول (١٣) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٩٢- ٣,٦٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥٢) والتي تنص على "عندما يكون شعوري ايجابيا تجاه موقف ما فإنني أعرف أنني على المسار الصحيح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥٥) ونصها "لأنني على صواب أشعر أن الأشخاص لا يتفقون معي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢). وبلغ المتوسط الحسابي للاستدلال الانفعالي ككل (٣,٣٠).

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) في التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى للجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول ١٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التضخيم والتقليل	ذكر	١٩٩	٣,٢١	٠,٧٣	٠,٥٩٥	٤٦٠	٠,٥٥٢
	انثى	٢٦٣	٣,١٨	٠,٦٢			
التفكير ثنائي التشعب	ذكر	١٩٩	٢,٨٦	٠,٨٥	١,٦١٨	٤٦٠	٠,١٠٦
	انثى	٢٦٣	٢,٧٤	٠,٧٨			
القفز إلى النتائج	ذكر	١٩٩	٣,٢٩	٠,٧٠	-٠,٠٥٣	٤٦٠	٠,٩٥٧
	انثى	٢٦٣	٣,٣٠	٠,٦٩			
العنونة وأخطاء العنونة	ذكر	١٩٩	٢,٦٥	٠,٩٨	٢,٠٤١	٤٦٠	٠,٠٤٢
	انثى	٢٦٣	٢,٤٧	٠,٨٩			
الاستدلال الانفعالي	ذكر	١٩٩	٣,٣٢	٠,٨٧	٠,٥٥٦	٤٦٠	٠,٥٧٨
	انثى	٢٦٣	٣,٢٨	٠,٧٩			
الأداة ككل	ذكر	١٩٩	٣,٠٩	٠,٦٩	١,١٦٩	٤٦٠	٠,٢٤٣
	انثى	٢٦٣	٣,٠٢	٠,٥٩			

يتبين من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال العنونة وأخطاء العنونة، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

نتائج السؤال الثالث: ما أبعاد الأنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مدراء المدارس الثانوية؟

بالنظر إلى جدول رقم (٨) الذي يظهر مجالات التشوهات المعرفية ذات المستوى المتوسط وهي: الاستدلال الانفعالي، والقفز إلى النتائج، والتضخيم والتقليل، والتفكير ثنائي التشعب، وما أشير إليه في مراحل خطوات تطوير الأنموذج، يمكن القول أن أبعاد الأنموذج تتمثل في ثلاثة أبعاد وهي:

١- البعد التركيبي

- المتغيرات: التشوهات المعرفية (التضخيم والتقليل، التفكير ثنائي التشعب، القفز إلى النتائج، الاستدلال الانفعالي)، الواقع الأخلاقي،وظائف شخصية، وظائف تقنية، أساليب معالجة التشوهات المعرفية.

- النظريات: نظرية بيك للعلاج المعرفي.

- العلاقات: العلاقة بين التشوهات المعرفية والواقع الأخلاقي وهي علاقة عكسية، العلاقة بين الوظائف الشخصية (اللامادي) والوظائف التقنية (المادي) وهي علاقة عكسية.

٢- البعد الدلالي

- الهدف من الأنموذج: التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية.

- تأثير الأنموذج في الفرد: التقليل من التشوهات المعرفية للوصول إلى مستوى أعلى من الواقع الأخلاقي.

- معاييره التداولية: أداء ثابت، إيجابي، مرن، بسيط، قابل للتطبيق.

٣- البعد الوظيفي

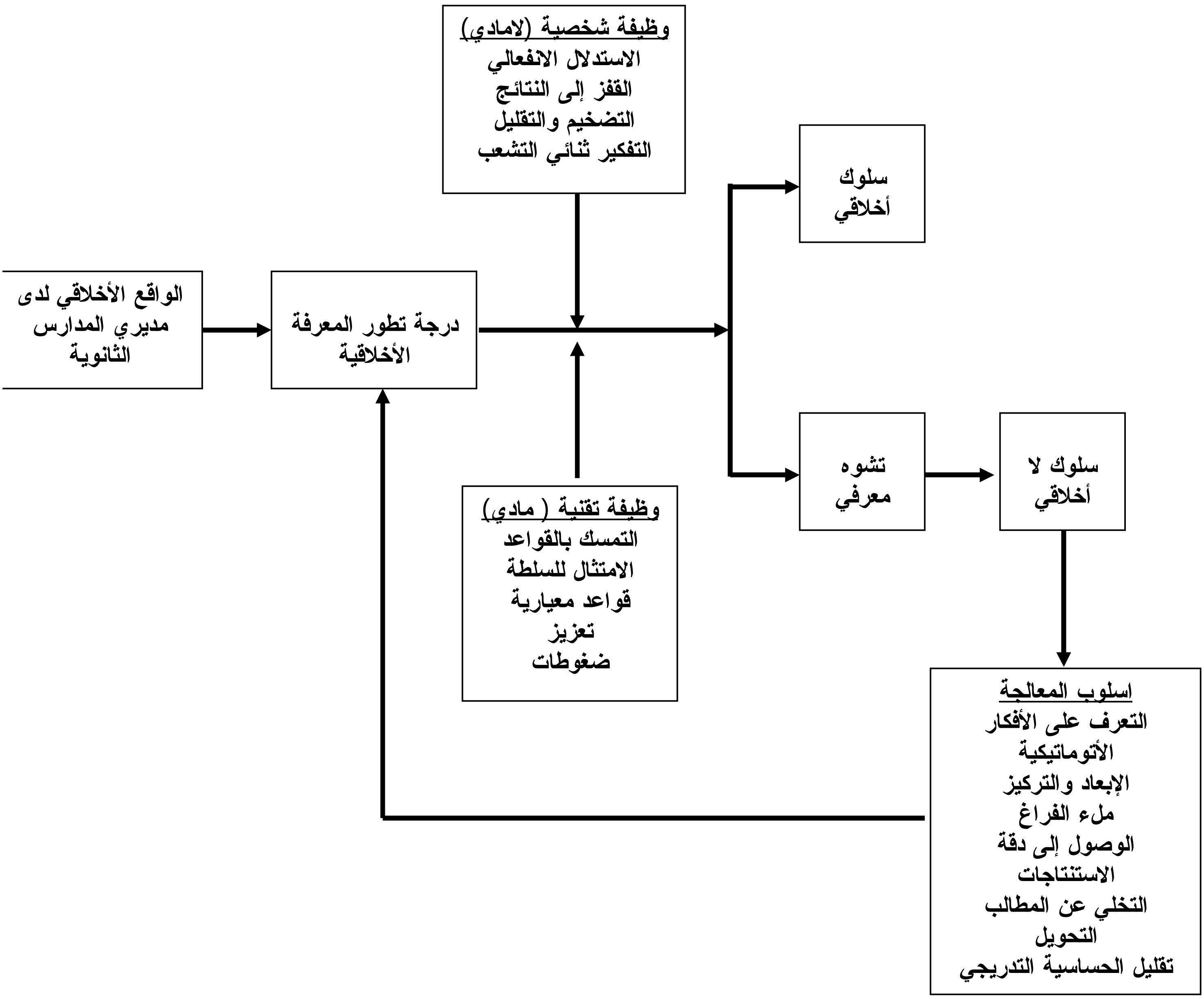
- يظهر الأنموذج أن العلاقة بين التشوهات المعرفية والواقع الأخلاقي هي علاقة عكسية، أي وجود تشوه معرفي يؤدي إلى سلوك لا أخلاقي، وعدم وجود تشوه معرفي يؤدي إلى سلوك أخلاقي.

- يظهر من خلال الأنموذج أن الوظائف الشخصية والوظائف التقنية تحدد السلوك الأخلاقي من اللا أخلاقي، فإذا استخدمت الوظائف الشخصية على حساب الوظائف التقنية تظهــر تــشوهات معرفية تؤدي إلى سلوك لا أخلاقي.

- قدرة الأنموذج على التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي بطريقة إيجابية، حيث من الممكن استخدام الأنموذج من قبل المختصين للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقــع الأخلاقــي لدى مديري المدارس الثانوية بما يؤدي إلى تطوير كفايتهم الإدارية.

نتائج السؤال الرابع: ما الشكل المناسب لأنموذج التعامل مع التــشوهات المعرفيــة للواقــع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

بعد تحكيم الأنموذج وإجراء التعديلات اللازمة التي أشار إليها المحكمين، يكون الــشكل المناسب للأنموذج كما في الشكل رقم (٤).



الشكل ٤. أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

نتائج السؤال الخامس: ما إمكانية عمل أنموذج مطور للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقـــع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟

من خلال ما أسفرت عنه نتائج تحكيم الأنموذج من قبل المحكمين، والتي أظهـــرت أن موافقة المحكمين على مدى ملائمة الأنموذج كانت بنسبة (٩٠%)، وإمكانية تطبيـــق الأنمـــوذج بنسبة (٨٠%)، وهذه النتائج تظهر صلاحية الأنموذج للعمل حيث أنها تتوافق مع المعيار الذي وضعه الباحث كمؤشر على صلاحية الأنموذج وهو ما نسبته (٨٠%) فأكثر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم إعداد استبانه اشتملت على (٥٥) فقرة جاءت في خمسة مجالات، تم توزيعها على عينة الدراسة وعددهم (٤٦٢) مديراً ومديرة، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة وقد أظهرت هذه الدراسة مجموعة من النتائج يمكن مناقشتها على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال كما يبين الجدول رقم (٨)، أن واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المدراء جاءت بمستوى متوسط، إذ تراوحت متوسطات واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس بين (٢,٥٥-٣,٣٠)، وهي ذات مستوى متوسط في جميع المجالات باستثناء مجال العنونة وأخطاء العنونة الذي ظهر بمستوى منخفض، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الموقف أو الظرف الذي يمر به مدير المدرسة، فإذا كان لديه توترات وضغوطات في ذلك الموقف كما أشار إلى ذلك بيك في نظرية العلاج المعرفي، كان استخدام الوظيفة الشخصية هو الغالب، أما إذا كان في وضع مريح بعيد عن الضغوطات والتوترات كان استخدام الوظيفة التقنية هو الغالب.

كما أن السمات الاجتماعية التي يتحلى بها مدير المدرسة مع بعض العاملين تؤثر على الواقع المعرفي الأخلاقي لديه، كمشاركة بعض العاملين في مناسباتهم الاجتماعية، وأيضاً مشاركة هؤلاء العاملين في مناسبات المدير الاجتماعية، إضافة إلى أن بعض العاملين يمارسون أعمالاً تيسر من عمل المدير، فمنهم من يقوم بالمساعدة في حل المشكلات المتعلقة بالتلاميذ وأولياء الأمور، ومنهم من يقوم على ضبط غياب التلاميذ، مما يولد علاقة خاصة بينهم وبين المدير تؤثر على الواقع المعرفي الأخلاقي لديه، من خلال تفعيل الوظيفة الشخصية في التعامل معهم ضمن إطار العمل الإداري.

ونظراً لأن الاستبانة تقيس الواقع المعرفي الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، فقد يكون هناك أثر لسياسة المجاملة في تقدير بعض مديري المدارس لواقع المعرفة الأخلاقية لديهم، وربما تكون تلك المجاملة مسؤولة عن تلك التقديرات المتوسطة، وتتفق هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة بارتليت (Bartlett(2003، وتختلف مع دراسة يحيى (٢٠١٠)، ودراسة الهدبان (٢٠٠٩)، ودراسة مورتلاند (Mortland(2001.

وفيما يلي مناقشة لمجالات الدراسة وفقراتها وفق النتائج التي حصلت عليها:

المجال الأول: الاستدلال الانفعالي.

حصل هذا المجال على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، إذ اشتمل هذا المجال على (١٠) فقرات. وقد حقق مستوى متوسط، وربما تعزى النتيجة في ذلك إلى أن بعض المديرين مضطرون للالتزام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية – وإن لم تكن نابعة من توجه حقيقي لديهم- والبعض الآخر يعتمد على المشاعر والانفعالات كدليل بدل النظر إلى الحقائق بموضوعية، وإن المستوى المتوسط الذي حصل عليه مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، يشير إلى ضعف نسبي في أسس ومعايير اختيار وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية.

وتراوح متوسط واقع المعرفة الأخلاقية ضمن مجال الاستدلال الانفعالي، بين (٢,٩٢-٣,٦٢)، إذ حصلت الفقرة رقم (٥٢) والتي تنص على " عندما يكون شعوري إيجابياً تجاه موقف ما فإنني أعرف أنني على المسار الصحيح " بالرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وهو مستوى مرتفع، وقد يعزى ارتفاع مستوى التشوه إلى قصور في عمل مديرو المدارس من حيث العمل على السعي والحث على تطوير المدرسة التي ينتموا إليها، والالتزام بالقوانين والتعليمات، وتغليب شعورهم وانفعالاتهم على حساب القوانين والتعليمات، مما يولد تشوه معرفي لديهم يؤدي إلى ظهور أفكار أتوماتيكية متسرعة على حساب حقائق مؤكدة عند التوصل إلى نتائج، وهذا يشير إلى خلل إدراكي بالالتزام بالقوانين والتعليمات، مما يؤثر على إنجاز الأهداف التربوية المنشودة وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

وفي المقابل حصلت الفقرة رقم (٥٥) والتي تنص على " لأنني على صواب أشـــعر أن الأشخاص لا يتفقون معي " على الرتبة الأخيرة، وبمتوسط حـــسابي (٢,٩٢)، وهـــو مـــستوى متوسط، وقد يعزى السبب إلى إدراك بعض مديري المدارس الثانوية لأثر العلاقة الايجابية مـــع العاملين وانسجامهم مع مشاعر الآخرين، حيث أنهم على دراية بما ينسجم وبمـــا يختلـــف مـــع مشاعر العاملين، وقد يعود ذلك إلى أثر التدريب المهني الذي حصل عليـــه مـــديرو المـــدارس الثانوية من دورات تدريبية، و ورشات عمل، واجتماع مستمر مع العـــاملين، وتختلـــف هـــذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة توريس (Torres(2002.

المجال الثاني: القفز إلى النتائج.

حصل هذا المجال على الرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٣,٢٩)، وهو مستوى متوسط، حيث اشتمل هذا المجال على (١٠) فقرات، وتراوحت مستويات فقرات هذا المجال بين مستوى مرتفع ومستوى منخفض من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، حيث تراوح متوسط واقـــع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية ضمن هذا المجال بـــين (٢,٤٤-٣,٧٤)، وقـــد يعزى ذلك إلى التفاوت بين مديري المدارس الثانوية من حيث الضغوطات والتوترات، حـــسب نظرية بيك للعلاج المعرفي، والتي تحصل معهم في مدارسهم، الأمر الذي يؤدي إلى التمايز فيما بينهم من حيث استخدام الوظيفة الشخصية أو الوظيفة التقنية.

وقد جاءت الفقرة رقم (٣١)، والتي تنص على " أعرف متى تكون الأشياء جيدة لـــي " بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وهو مستوى مرتفع، وقد يعود ذلك إلى تشوه معرفي لدى مديري المدارس الثانوية والناجم عن عدم استخدام الأدلة للوصول إلى اســـتنتاج منطقـــي، ويسلك بناءً على أن توقعاتهم للمستقبل صحيحة، وأنهم قادرون على قراءة أفكار الآخرين.

في حين جاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على " معظـــم الأشـــخاص يكرهـــونني " بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٤٤)، وهو مستوى منخفض، وربما يعزى الـــسبب إلـــى إدراك مديري المدارس الثانوية إلى تهيئة ظروف العمل المناسبة التي يسودها الحب والتـــسامح حتى تسير العملية التعليمية التعلمية بطريقة صحيحة وسلسة، حيث أن أجواء الكره والبغضاء في العمل تعمل على إبطاء العملية التعليمية التعلمية، بل وقد تولد مشاكل تزيد مـــن أعبـــاء عمـــل مديري المدارس الثانوية، لذلك يظهر بوضوح مدى إدراك مديري المدارس الثانوية لبعد التكيف

الإيجابي في العمل الإداري، وتختلف هـذه الدراسـة فـي نتيجتهـا مـع دراسـة تـوريس Torres(2002).

المجال الثالث: التضخيم والتقليل.

اشتمل هذا المجال على (١٦) فقرة، وحصل على الرتبـة الثالثـة بمتوسـط حـسابي (٣,١٩)، وهو مستوى متوسط، إذ تراوح متوسط الواقع المعرفي الأخلاقي لدى مديري المدارس ضمن هذا المجال بين (٢,٦٢-٤,٠٨) وتراوحت بين مستوى مرتفع ومستوى متوسط، وربمـا يعود ذلك إلى الضغوطات والتوترات في العمل والتي تولد تشوهات معرفية نتيجة تفعيل الوظيفة الشخصية على حساب الوظيفة التقنية.

وجاءت الفقرة رقم (٢) التي تنص على " في أغلب الأحيان، بالرغم من أن مـساهمتي في إنجاز مهمة ليست كبيرة، إلا أنني أعرف بأنني أمتلك المقدرة على التأثير فـي الأشـياء " بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وهو مستوى مرتفع، وقد يعود ذلك إلى نظرة مديري المدارس الثانوية إلى العملية الإدارية بأنها عملية سيطرة وتحكم، نتيجة التضخيم مـن أعمالـه الشخصية والتقليل من أعمال الآخرين، وهذا يدل على خطأ إدراكي من قبل المدير يزعزع الثقة بينه وبين العاملين، مما يؤثر على العملية التعليمية التعلمية.

في حين جاءت الفقرة رقم (١١)، والتي تنص على " نجاحاتي تعزى لـي ونجاحـات الآخرون تعزى للحظ " بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٦٢)، وهو مستوى متوسط، وربما يعود ذلك إلى الأثر الديني عند بعض مديري المدارس الثانوية، حيث لا يؤمن بالحظ وإنما لكل مجتهد نصيب، حيث حض الإسلام على العمل، وهذا يدل على تقدير بعض المـدراء لأعمـال الآخرين، وتختلف هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة فالدن Velden(2010).

المجال الرابع: التفكير ثنائي التشعب.

اشتمل هذا المجال على (١٠) فقرات، وحصل على الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٧٩)، وهو مستوى متوسط، حيث تراوح متوسط الواقع المعرفي لدى مديري المدارس الثانوية ضمن هذا المجال بين (٢,٥٠-٣,١٦) وتراوحت بين مستوى متوسط ومستوى منخفض، ولربما يعود ذلك إلى أن بعض مديري المدارس الثانوية يفكرون بشكل متطرف، إما كل شيء أو لا شيء بحيث لا توجد منطقة وسطى مستخدمين الكلمات الحتمية، دائماً، أبداً.

وجاءت الفقرة رقم (٢٦)، التي تنص على " أعاني دائماً من قلة الوقت " بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,١٦) وهو مستوى متوسط، وقد يعود ذلك إلى سوء إدارة الوقت من قبل بعض مديري المدارس الثانوية، نتيجة عدم التفكير بطريقة صحيحة، وكثرة المشاكل التي تواجهه في عملية الإدارة، مما يولد ضغوط كبيرة عليه، وعدم إعطاء الأشياء معناها ووزنها الحقيقي، فيكون للأشياء معنى ضبابي لديه وغير واضح.

في حين جاءت الفقرة رقم (٢٤)، التي تنص على " إذا لم يشكرني شخص ما على مساهمتي فهو غبي " بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وهو مستوى منخفض، وقد يعود ذلك إلى الوازع الديني لدى مديري المدارس الثانوية، حيث أن الأجر والثواب من الله وليس من العبد، وإدراكهم بأن الشكر يتم التعبير عنه بالممارسة والأداء وليس بالكلام اللفظي، وتختلف هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة روزنفيلد Rosenfield(2004).

المجال الخامس: العنونة وأخطاء العنونة.

اشتمل هذا المجال على (٩) فقرات، وحصل على الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، وهو مستوى منخفض، حيث تراوح متوسط الواقع المعرفي الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية ضمن هذا المجال بين (٢,٢٥-٢,٦٨)، وتراوح بين مستوى متوسط ومستوى منخفض، وربما يعود ذلك إلى الأعراف والتقاليد والتوجه الديني، حيث أن هذا المجال قد يعود بالضرر على مديري المدارس الثانوية خارج إطار المدرسة، من خلال المساءلة العشائرية، والانتقاد من قبل المجتمع المحلي، لأنه يتنافى مع عادات وتقاليد المجتمع.

وقد جاءت الفقرة رقم (٤٤) التي تنص على " أنا المسيطر على الأمور دائماً " بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وهو مستوى متوسط، وقد يعود ذلك إلى إدراك بعض المدراء لأهمية بعض العاملين في تيسير أمور المدرسة، والمساعدة في الأعمال الإدارية، مما يقلل العبء على مديري المدارس الثانوية، وإنفراده بهذه الطريقة يزيد الضغط لديه في العمل مما يولد مشاكل قد تؤثر على العملية التعليمية التعلمية، وهذه الفقرة مرتبطة بعنونة مديري المدارس الثانوية لأنفسهم، لذلك قد تظهر عند البعض وقد لا تظهر عند البعض الآخر.

في حين جاءت الفقرة رقم (١٤) التي تنص على " الناس عموماً بلداء " بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٢٥)، وهو مستوى منخفض وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس لأهمية العاملين، والمجتمع المحلي في العملية التعليمية التعلمية، وإدراكهم للقيم المجتمعية والعادات العشائرية، حيث أن عنونة الناس بهذه الطريقة يؤدي إلى المساءلة خارج أسوار المدرسة، وإنه بذلك تعدى حدود العمل الإداري، وتتفق هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة توريس (Torres(2002، وتختلف مع دراسة فالدن (Velden(2010.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى للجنس؟"

أظهرت نتائج اختبار "ت" كما هو موضح في الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء العنونة وأخطاء العنونة، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وقد يعود ذلك إلى أن المدراء الذكور أكثر احتكاكاً مع العاملين، فالمديرات لديهن أعباء أكثر من الذكور، كأعباء المنزل وتعليم الأولاد، وتربيتهم، في حين أن المدراء الذكور لديهم أوقات فراغ أكثر من الإناث، مما يتيح لهم الفرصة في مشاركة العاملين في مناسباتهم الاجتماعية مما يولد علاقة جيدة فيما بينهم، وهذا يؤدي إلى تقبل العنونة فيما بينهم.

كما يعتقد الباحث أن الضغوطات والتوترات التي تتعرض لها مديرات المدارس أقل مما يتعرض لها مديرو المدارس، نتيجة انضباط الطالبات أكثر من الطلبة في المدارس، وتتفق

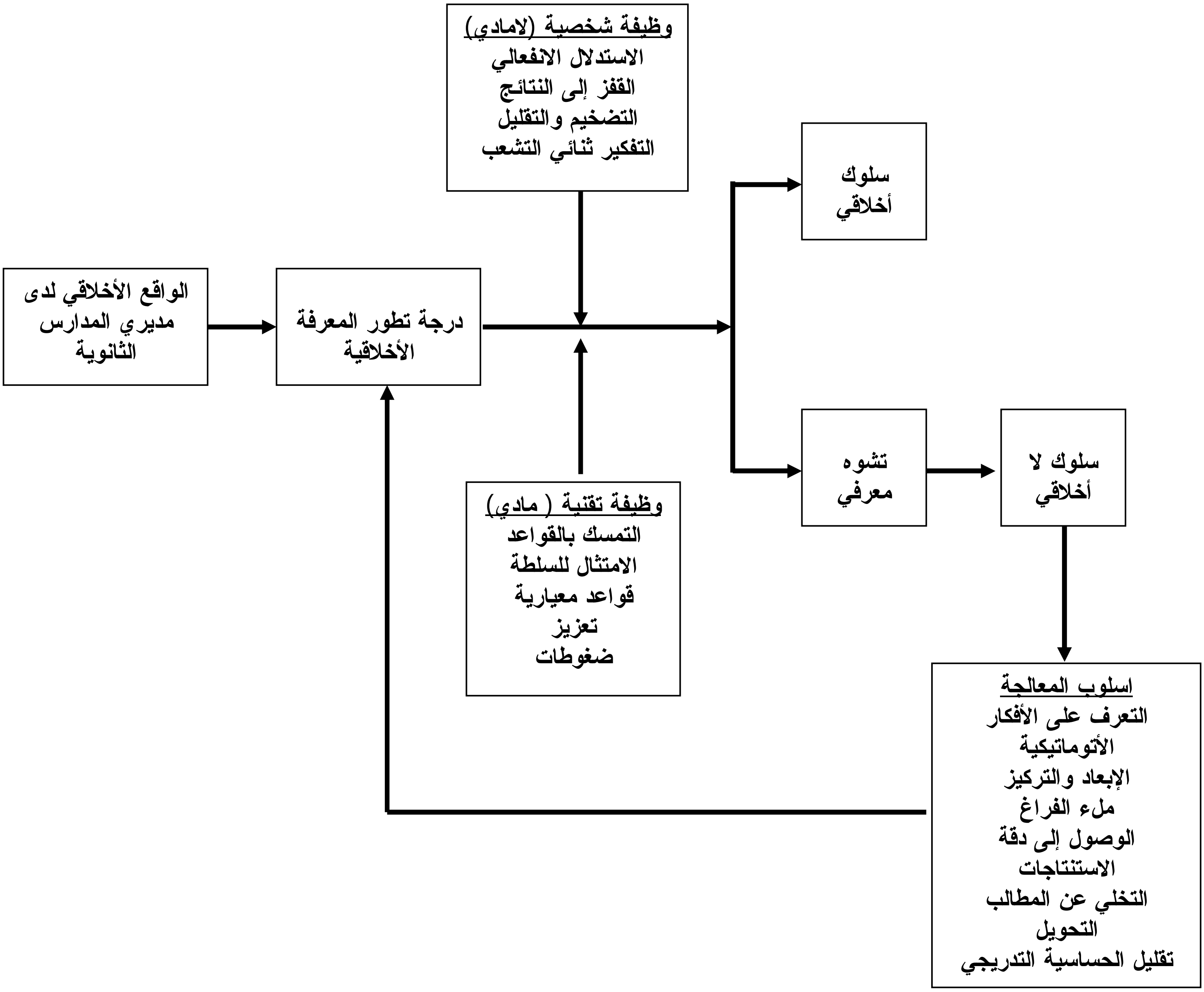
هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة توريس (Torres(2002، وطرخان (٢٠٠٣)، ودراسة الهدبان (٢٠٠٩)، ودراسة مورتلاند (Mortland(2001، وتختلف مع دراسة السعود وبطــاح (١٩٩٦)، ودراسة البشري (٢٠٠٦)، ودراسة يحيى (٢٠١٠).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نصه: " ما أبعــاد الأنمــوذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية ؟"

أظهرت النتائج أن البعد الأول المتمثل بالبعد التركيبي، أشار إلى المتغيرات والنظريات والعلاقات، بينما أشار البعد الثاني المتمثل بالبعد الدلالي إلى الهــدف مــن الأنمــوذج وتــأثير الأنموذج في الفرد، ومعايير الأنموذج التداولية، بينما أشار البعد الثالث المتمثل بالبعد الــوظيفي إلى طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية والواقع الأخلاقي، وكذلك طبيعة العلاقة بين الوظيفة الشخصية والوظيفة التقنية، والقدرة الإيجابية للأنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفيــة للواقــع الأخلاقي. ويعتقد الباحث أن هذه الأبعاد تمثل أبعاد تكاملية لتطوير الأنموذج، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة نوتمان (Notman(2005، ودراسة بارتليت (Partlett(2003 .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي نصه: " ما الشكل المناسب لأنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية ؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن الشكل المناسب للأنموذج كما في الشكل رقم (٤)



أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

يتضح من الشكل رقم (٤) أن الأنموذج يتكون من الأبعاد التكاملية الثلاث البعد التركيبي والبعد الدلالي والبعد الوظيفي، ويعتقد الباحث أن تفعيل الأبعاد الثلاث في هذا الأنموذج يعطيه الشكل التكاملي المناسب المشار إليه، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بارتليت Partlett(2003).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي نصه: " ما إمكانية عمل أنموذج مطور للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال إلى صلاحية الأنموذج للعمل حيث أنها تتوافق مع المعيار الذي وضعه الباحث كمؤشر على صلاحية الأنموذج وهو ما نسبته (٨٠%)، حيث أشار صدق المحكمين أن موافقتهم على صلاحية الأنموذج كانت بنسبة (٩٠%)، وإمكانية تطبيق الأنموذج بنسبة (٨٠%)، لذا يمكن القول أنه تم الأخذ برأي المحكمين على أن الأنموذج صالح للعمل بناءً على موافقة المحكمين على صدق الأنموذج.

التوصيات:

في ضوء نتيجة السؤال الأول والتي أظهرت بأن واقع المعرفة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية جاء بمستوى متوسط، يوصي الباحث بما يأتي:

- اعتماد مدونة للسلوك الأخلاقي لمديري المدارس لتقييم سلوكهم من خلال أخلاقيات المهنة.
- ضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال أخلاقيات الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية، تركز على الوظيفة الشخصية (البعد اللامادي) بالإضافة إلى الوظيفة التقنية (البعد المادي).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتيجة السؤال الرابع والتي أظهرت تطوير أنموذج يوصي الباحث بما يأتي:

- مناقشة تفعيل هذا الأنموذج لدى وزارة التربية والتعليم، لتقليل أثر التشوهات المعرفية في الواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية.
- تطوير الأنموذج مستقبلاً، وإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

أحمد، أسامة فتحي (٢٠٠٦)، **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس (٢٠٠٥)، **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، العين: دار الكتاب الجامعي.

البشري، قدرية محمد أحمد (٢٠٠٦)، **درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

دراوشة، سامح (٢٠٠٤)، **برنامج تدريبي مقترح لتنمية أخلاقيات المهنة لمديري المدارس الحكومية في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الريحاني، سليمان، وحمدي، نزيه، وأبو طالب، صابر (١٩٨٩)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات**، ٦ (٦)، ٣٦-٥٧.

الزجدالي، أمينة (١٩٩٩)، **القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزهراني، سعيد (٢٠٠٧)، **أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام للبنين بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

السعود، راتب، بطاح، احمد، (١٩٩٦). " مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم " ، **دراسات** مج٣ ، ع٢ ، ٣٣-٥٣.

السهلاوي، عبدالله.(٢٠٠٥). مدير المدرسة وأخلاقيات الإدارة. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**. مجلد٦(٢)، ١٣٥-١٨٩.

الشريف، بسمة (٢٠٠٦)، **أثر برنامج توجيه جمعي لتعديل التشويهات المعرفية في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طرخان، عبد المنعم احمد (٢٠٠٣)، **واقع أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقته بسلوكهم القيادي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الطعاني، حسن (٢٠٠٦)، المنظومة القيمية لمديري لمديري المدارس في الأردن وعلاقتها بالجنس والمؤهل العلمي والخبرة ومستوى المدرسة. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦ (١+٢)، ٤٩٧-٥٢٤.

الطويل ، هاني عبد الرحمن، (٢٠٠٦)، **الإدارة بالإيمان أبدال في ادارة النظم التربوية وقيادتها** ، (ط١)، عمان: دار وائل للطباعة والنشر .

عبدالله، هشام (١٩٩١)، **أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

المحروقي، ماجد بن ناصر بن خلفان، (٢٠٠٩)، **أخلاقيات المهنة مفهومها وأهميتها.** (دار النشر غير معروفة). استرجع في ١٤ كانون الثاني ٢٠١٠ من المصدر http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?p=1661673

محمد، عادل (٢٠٠٠)، **العلاج المعرفي السلوكي**، أسس وتطبيقات، القاهرة: دار الآفاق.

المزروعي، خميس بن محمد بن خميس، (٢٠٠٣)، **مدى التزام مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة وجامعة الدول العربية، **خطة تطوير التعليم في الوطن العربي**، تونس، ٢٠٠٨.

الميداني، عبد الرحمن حسن (١٩٩٢)، **الأخلاق الإسلامية وأسسها**، (ط٢)، دمشق: دار القلم.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦)، **التربية الأخلاقية**، (ط١)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الهدبان، إسلام محمد بخيت، (٢٠٠٩)، **درجة الالتزام بممارسة المدونة الأخلاقية في السلوك الإداري لدى مديري المدارس الأساسية في مديريات تربية عملن الكبرى**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأردن وزارة التربية والتعليم – إدارة التخطيط التربوي – قسم الإحصاء (٢٠١٢)، **إحصائيات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١**.

يحيى، سجى (٢٠١٠)، **درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Abel, G. G., Gore, D. K., Holland, C. L., Camp, N., Becker, J. V ., & Rathner, B. A. (1989). The Measurement of the Cognitive Distortions of Child Molesters. **Annals of Sex Research**, 2, 135-153.

Aquino, K., & Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. **Journal of personality and Social Psychology,** 83 (6),1423-1440.

Arnkoff, D.B., & Glass, C.R. (1982). **Clinical Cognitive Constructs**. New York. The free press.

Awender, M. A.(2001).The Principals Leadership Role Perceptions of Teachers, **Dissertation Abstract International**.62, p. 17.

Ayal, S., & Gino, F. (2011). Honest Rationales for Dishonest Behavior**.** Washington, DC: **American Psychological Association.**

Banathy,B. (1991). Systems Design of Education: A journey to Create the Future. **Education at Technology Publication**, New Jersy.

Bandura,A. (1991).Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action.In W.M. Kurtines & L.Gewirz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development** (vol.1, pp 45-103)

Bartlett, Dean (2003), A critique and Integration of Ethical Decision-Making Models, **British Journal of Management**, 14 (2), 223-235.

Bazerman, M.H., Gino, F., Shu, L.L., & Tsay, C. (2011). Joint Evaluation As a real world tool for managing emotional assessment of morality. **Emotion Review**.

Bazerman, M.H. & Moore, D.A. (2009). **Judgment in Managerial Decision Making.** New York : Wiley.

Beck, A.T. (1967). **Depression: Causes and Treatment,** New York: International University Press.

Beck, A. T. (1976). **Cognitive Therapy and the Emotional Disorders**. New York: International University Press.

Beck, A.T. (1987). **Cognitive Therapy, The Evaluation of Psychotherapy,** New York, International University Press.

Beck, A. T. (1999). **Prisoners of hate: The Cognitive Basis of Anger , Hostility and Violence**. New York: HarperCollins.

Beck, A.T. & Emery, G. (1985). **Anxiety Disorders and Phobias.** New York: Basic Books.

Beck, A.T. and Judits, E. (1995). **Cognitive Therapy: Basics and Beyond.** New York. Guilford Press.

Beck, A.T. Rush, A. Shaw, F. and Emery, G. (1979). **Cognitive Therapy of Depression,** New York. International University Press.

Boyan, Norman. J.(Ed). (1988) **Handbook of Research on Educational Administratio**n, New York : Longman.

Bridges, W. (1988). **Surving Corporate Transition**. 3d ed. New York: Columbia University Press.

Burns, D. (1980). **Feeling good, the New Mood Therapy.** Penguim Books.

Campell, E. (2000) : " Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of A code of Practice " **Cambridge Journal of Education** ,Vol. 30 (2) .PP.203-222.

Campell, E . (2001) : "Let Right Be Done: Trying to Put Ethical Standards into

Practice" **Journal of Educational Policy**," , Vol.16, No. 5, PP.395-411.

Campell,E.(2003): Moral Lessons: The Ethical Role of Teachers" **Education Research Evaluation**,Vol.9,No.1,pp.25-51.

Capuzzi, David. & Gross, R. (1999). **Counseling and psychotherapy: Theories and Intervention.** Prentice-Hall International (UK). London.

Chugh, D. Banaji, M. & Bazerman, M. (2005). **Bounded Ethicality as Psychological Barrier to Recognizing Conflict of Interest.** New York: Kambridge university press.

Clark, L. (2002). Managing Anxiety, Anger and Depression. www.sosprograms.com

Coombs , J.R. (1998) : Educational Ethics: Are We On The Right Track ? **Educational Theory** ,Vol. 48,No.4,PP.555-570.

Corey, G. (2005). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.** Brooks Publishing.

Danforth,S.(2001): Adeweyan Prespective Democracy and Inquiry in the Field of Special Education, **Journal of Association for Persons with Severe Handicaps**, Vol.26, No.4,PP.270-280.

Dempster, N., Carter, L., Freakley, M.,& Parry, L. (2004). Contextual Influences on School Leades in Australia: Some Data from A recent Study of Principals Ethical Decision Making. **School Leadership and Management**, 24 (2), pp. 163-174.

Diegmueller, K .(1996) : " AASA Reform Report Urges Focus on Ethics as Schools Look to Future **" Educational Week** , Vol. 15,No.20,PP.6-26.

Diguiseppe, R., & Zee, C. (1986). A Rational Emotive Theory of Marital Dysfunction and Marital Therapy. **Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavioral Therapy,** ***4***, 22-37.

.Fazio, R. H., & Cooper, J. (1983). Arousal in the dissonance process. InJ. T. Cacioppo R. E. Petty (Eds.), **Social psychophysiology** (pp. 122-152). New York: Guilford Press.

Gallego, M.A. Hollingsworth , S & whitenack d.a. (2001): " Relational Knowing in the Reform of Educational Cultures " **Teachers & College Record** ,Vol. 103, No. 2, PP. 240-267.

Gamage, David (2006). **Professional development for leader and Managers of Self Governing Schools,**Ch.3. Springer. Netherlands.

Gill, Harjinder Kaur. (2000). The relation between values and organizational, **Dissertation Abstract International**.61, p.16.

Greenfield, William D. (1991) " Rational and Methods to Articulate Ethics and Administrator Training ", a paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Chicago, IL, April 3-7, 1991) office of Educational Research Center (ERIC).

Hamamcı, Z., & Sener, B. (2004). The Interpersonal Cognitive Distortions Scale: Development of the Scale and Investigation of Its Psychometric Characteristics. ***Psychological Reports***, *95*, 291–303.

Harris, S. Ballenger, J. & Leonard , J. (2004). Aspiring Principal Perceptions: are Mentor Principals Modeling Standards-based Leadership?. **Dissertation Abstract International**.65, p. 15.

Harris, J. (2007). **The Ethical Case for Making Better People**. Oxford: Princeton University press.

Howe , K.R. & Miramontes, O.B.(1992) : " The Ethics of Education.” **Science Monitor**,Vol.93,No.240.

Huffman , J.& Jacobson,A. (2003).Perceptions of Professional Learning Communities. **Dissertation Abstract International**.64, p. 18.

Husu , J. (2004): A multifocal Approach to Study Pedagogical Ethics in School Settings " **Scandinavian Journal of Educational Research**,Vol. 48, No. 2, PP.123-140.

Jackie, J. Fiona, M. and Alex,B. (2003). Differences in Cognitive Distortions Between Problem and Social Gamblers. **Psychological Reports.** Part,2, Vol. 92, Issue 3, PP. 1203-1215.

Jefferson, S. and Nick, R.(2003). a New Instruments to Measure Cognitive Distortions in Video Lottery Terminal Users: The Informational Biases Scales (IBS). **Journal of Gambiling Studies**, Vol. 19 Issue, 4, PP. 387-406.

Kelly , E.J. (1980) : " Public Ethics vs. Personal Motives in Special Educators " **Education**,Vol. 100, No. 3, PP. 260-269.

Kenzevich, Stephen. J. (1975). **Administration of Public Education**. 2d ed. New York: Harper and Row.

Kidder , R.& Mirk. P. (2004) : " Global Ethics in A divided World **" Independent School**,Vol. 63, No.3, PP. 1-40.

Kirsi , T. (1999) :" Ethical Conflicts in Early Education " Paper Presented at the Annual Meeting of the European Early Childhood Education Research Association **(EECERA)**,gth, Helsinki,September 1-4- 1999 .

Kohelberg, L. (1981). Essays on Moral Development, Vol.1: **The Philosophy of Moral Development.** Harrper & Row.

Koydemir, S., & Demir, A. (2008**).** Shyness and Cognitions: An examination of Turkish university students. ***The Journal of Psychology***, *142*(6), 633–644.

Lee, J. , Walker, A. & Bodycott, P.(2000). Pre-service Primary Teachers Perceptions About Principals in Hong Kong: Implications for Teacher and Principal Education. **Dissertation Abstract International.**61,p.16.

Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, L. (1994). **Developing Expert Leadership for Future School**. London: Falmer Press.

Liese, B. S. (1994). Treating Substance-Use Disorders with Cognitive Therapy: Lessons learned and Implications for the Future. In P. M. Salkovskis (Ed.), **Frontiers of Cognitive Therapy,** pp.470–508**.** New York: Guilford.

Mackerracher, D. (2004). **Making Sense of Adult learning**. (2^{nd} ed.). Toronto: University of Toronto press.

Mills, Roxanne. (2006). The Keirsey Temperament Model:A model For Helping Educational Administrators Facilitate Ethical Decision Making, **Ebesco**,Vol. 126 No. 3 ,(P 512-517).

Mitzel, Horold (ed) (1982). **Encyclopedia of Educational Research** (5^{th}.ed), New York, The free press.

Monin, B., & Jordan, A.H (2009). **Dynamic Moral Identity.** Cambridge university press.

Mortland, Carol (2001) " Identity and Moral Education in a Diasporic Community " **Journal of Pacific Affairs** , vol. 73, issue 3 .

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2005). Accepting the Human Condition: Self-Compassion and its Link to Adaptive. Psychological Functioning. **Journal of Research in Personality,** 41, 139-154.

Notman, G. (2005), **The Principal As A person**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massey, Palmerston North, New Zeeland.

Pearson,Q. (2000). Comprehensive Character Education in the Elementary School: Strategies for Administrators, Teachers, and Counselors. **Journal of Humanistic Counseling, Education and Development,** 38, 243–251.

Pinto, D. (2001). Driving Anger, Articulated Distortion, Cognitive Deficiencies, and Aggression (Doctoral Dissertation, Hofstra University) **Dissertation Abstract International**, 62 (1),560-275.

Reamer, F. (1982). **Ethical Dilemmas in Social Service.** 2d ed. New York: Columbia University Press.

Rieng, Sue A.(2008). **Young Childrens Perceptions of School Administrators**,ch.12. Springer, M.R. Jalongo(ed),Enduring Bonds.

Robins, C.J., & Hayes, A.M. (1993). An appraisal of Cognitive Therapy. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 61, 205-214.

Rosenfield, B. (2004), **The Relationship Between Cognitive Distortion and Psychological Disorders A cross Diagnostic Axes**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Philadelphia, Philadelphia, USA.

Schachter H.L. and Aliaga, Manuel. (2004). Educating Administrators to Interact With Citizens: A Research Note, **A Glopal Journal** 3: 433-422.

Segars , G.R.(1997). The Administrative Ethics of Mississipi Public School Superintendents and the Executive Educator , **Dissertation Abstract international**. 58 , 16

Shu, L. L., Gino, F., & Bazerman, M. H. (2011). Dishonest Deed, Clear Conscience:

Self-Preservation Through Moral Disengagement and Motivated Forgetting. **Personality and Social Psychology Bulletin**

Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). Competence at work: **Models for Superior Performance**. New York: John Wiley.

Stacey , E. Alice, F. & Barbara , P. (2003).Portrait of an Ethical Administrator. Paper Presented at The Annual Conference of The American Association of School Administrators, **Dissertation Abstract International**.64, p.14.

Stephens , T.M. (1985): " Personal Behavior and Professional Ethics : Implications for Special Educators " **Journal of Leering Disabilities**,Vol. 18, No. 4, PP. 187-192

Torres, C. (2002), **Early Maladaptive Schemas and Cognitive Distortions in Psychopathy and Narcissism**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Australian National, Canberra.

Velden, F. (2010), **Effects of a Universal Prevention Program on Antisocial Behavior**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Utrecht, Netherlands.

Ward, T. Hudson, S. Johnston, L. and Marshall, W. (1997). Cognitive Distorton in Sex Offenders. **Clinical Psychology Review,** 17, 479-507.

Warren, A. Whisenant, M. Pedersen & Galen, C. (2010). Analyzing Ethics in the Administration of Intersholastic Sports**. Educational Management Administration & lradership**; Vol 38 (1) 107 - 118.

Wilkinson, Gayle A. (2010). (Lessons for Administrators from Machavells The Prince), **Ebesco**, Vol. 65, Issue 4.

Yeaman , A. R. J. (2005): " The Origins of Educational Technology is Professional Ethics : Part Two – Establishing Professional Ethics in Education " Teach Trends: **Linking Research & Practice to Improve Learning,**Vol. 49, No. 2, PP. 14-17.

Zhong, C., Bohns, V.K., & Gino, F. (2010). Good Lamps are the Best Police. **Psychological Science**, 21, 311-314.

الملاحـــــــــــق

ملحق رقم (١) أنموذج تحكيم أداة الدراسة

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
قسم الإدارة التربوية والأصول

حضرة

الأستاذ / الدكتور .... المحترم

تحية طيبة وبعد:

يجري الباحث دراسة بعنوان "**تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية/ قسم الإدارة التربوية والأصول.

وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات المتوافرة في هذا المجال، طور الباحث استبانة مكونة من خمس مجالات وخمس وخمسين فقرة.

ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة واسعة في هذا المجال، فقد وقع عليكم الاختيار لتكونوا أحد المحكمين لهذه الاستبانة لبيان رأيكم ومقترحاتكم وما ترونه ضرورياً ومناسباً.

الباحث
باسل سالم علي شريتح
هاتف (٠٧٨٥٩٦٢٥٦٦)

فيما يلي قائمة بالفقرات التي يمكن أن تمثل التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن.

المجال	الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح أو أية ملاحظات
			واضحة	غير واضحة	جيدة	تحتاج تعديل	
التضخيم والتقليل	١	الأشياء الخاصة القليلة التي أعملها تجعلني أبرز					
	٢	في أغلب الأحيان، بالرغم من أن مساهمتي ليست عظيمة، أعرف بأنني أمتلك القدرة على التأثير على الأشياء					
	٣	الأشياء القليلة التي أعملها تعني أشياء كثيرة للآخرين					
	٤	دائماً أرتدي هندام يجعلني مميز عن الآخرين					
	٥	عندما نناقش قرار، الأشياء التي أقولها تجعل القرار نافع					
	٦	دائماً ألاحظ أنني مختلف عن الآخرين مما يجعلني أشعر بشعور خاص					
	٧	بدون مساهمتي، الأشياء لا يمكن أن تعمل					
	٨	مهما حاول الآخرون لن يكونوا جيدين مثلي					
	٩	الآخرون ببساطة لا يستطيعون الوصول إلى مستوى معاييري					
	١٠	مهما عمل الآخرون لا يمكنهم الوصول إلى ما أنجزته					
	١١	نجاحاتي تعزى لي، والآخرون نجاحاتهم تعزى للحظ					
	١٢	وجهات نظر الآخرين ليست لها علاقة بقراراتي					
	١٣	الناس الآخرون لا يمتلكون بصيرتي إلى الأشياء					
	١٤	الناس الآخرون لا يستطيعون التغيير كما أفعل أنا					
	١٥	استطيع عمل الأشياء بطريقة أفضل من الآخرين					
	١٦	الأخطاء التي أرتكبها مهما كانت لا تؤثر في العمل					

التفكير ثنائي التشعب	١٧	إذا لم أكن في مركز الحدث، فأنا عـديم الفائدة					
	١٨	أتبنى عبارة إما معي أو ضدي					
	١٩	إذا شيء لم يعمل بشكل صحيح، فلا فائدة من العمل ككل					
	٢٠	إذا لم أكن الأفضل، فالأفضل أن لا أحاول مطلقاً					
	٢١	يجب على الآخـرين احترامـي أو هـم مخطئون					
	٢٢	الآخرون يجب أن يعملوا ما أطلبه، أو هم لن يحصلوا على المعرفة					
	٢٣	أنا إما عظيم وقدير أو ضعيف					
	٢٤	إذا شخص ما لم يكن شاكر لمساهمتي فهو غبي					
	٢٥	رؤسائي لا يستمعون لي أبداً					
	٢٦	دائماً أنحصر بالوقت					
القفز إلى النتائج	٢٧	دائماً استطيع معرفة المعارضين لي					
	٢٨	أعرف إذا كان هناك شخص يكرهني					
	٢٩	استطيع قراءة أفكار الآخرين كالكتاب					
	٣٠	اعرف عندما يفهم الآخرون وجهة نظري					
	٣١	أعرف متى تكون الأشياء جيدة لي					
	٣٢	مستقبلي لامع بالتأكيد					
	٣٣	أعتقد أنني سأصاب بمرض خطير نتيجة ضغوطات العمل					
	٣٤	بعض الأشخاص يتصنعوا ليتجنبوا العقاب					
	٣٥	معظم الأشخاص يكرهونني					
	٣٦	قراراتي صحيحة دائماً					
التسمية وأخطاء التسمية	٣٧	الأشخاص الذين لا يمكنهم رؤية وجهـة نظري بلهاء					
	٣٨	إذا كان الآخرون لا يفهموا شـيء، فهـم أغبياء					
	٣٩	أي شخص لا يستمع لي فهو خاسر					
	٤٠	الناس الآخرون فقط لا يمتلكون الخبرة					
	٤١	الناس عموماً بلداء					
	٤٢	أعرف أن الـذي لا يـستطيع الآخـرون الحصول عليه، أنا أحصل عليه					
	٤٣	أنا الأفضل في كل ما أعمله					
	٤٤	دائماً، أنا المسيطر على الأمور					
	٤٥	دائماً، أنا على حق وصواب					

الاستدلال الانفعالي	٤٦	أعرف أنني على صواب، لأنني أشعر بأنني أعمل الصحيح					
	٤٧	دائماً أعرف ما الذي يجري، لأنني أحسه					
	٤٨	كم أشعر اتجاه الذي أعمله، ينعكس حقيقةً على الذي يحدث					
	٤٩	شعوري اتجاه الذي أعمله، نفس شعور الناس الأذكياء حوله					
	٥٠	استطيع الشعور بالأشياء كيف تحدث بالمواقف المختلفة					
	٥١	عندما يكون شعوري سيء بالموقف، أعرف أن هناك شيء خطأ					
	٥٢	عندما يكون شعوري جيد بالموقف، أعرف أنني على المسار الصحيح					
	٥٣	إذا انزعجت أعرف أن هناك شخص ما يجب لومه					
	٥٤	أغضب، إذا لم يفهم الأشخاص الذي أعمله					
	٥٥	لأنني على صواب أشعر أن الأشخاص لا يتفقوا معي					

ملحق رقم (٢) أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الجامعة
١	أ.د هاني عبدالرحمن الطويل	الجامعة الأردنية
٢	أ.د أنمار مصطفى الكيلاني	الجامعة الأردنية
٣	أ.د سلامة يوسف طناش	الجامعة الأردنية
٤	أ.د جودت أحمد المساعيد	جامعة الشرق الأوسط
٥	أ.د محمود طاهر الوهر	الجامعة الهاشمية
٦	أ.د يزيد السورطي	الجامعة الهاشمية
٧	أ.د عبدالله عويدات	جامعة عمان العربية
٨	أ.د محمد الحيلة	جامعة الشرق الأوسط
٩	د. ماجد حرب	جامعة الزيتونة
١٠	د. جمال الخالدي	جامعة الزيتونة
١١	د. محمد العمايرة	جامعة عمان العربية
١٢	د. عاطف مقابلة	جامعة عمان العربية
١٣	د. يحيى حياتي نصار	الجامعة الهاشمية
١٤	د/ة. فريال محمد أبو عواد	كلية العلوم التربوية/ الأنروا

ملحق رقم (٣) أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
قسم الإدارة التربوية والأصول

حضرة

المدير / ة .... المحترم

تحية طيبة وبعد:

يجري الباحث دراسة تهدف إلى **تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية/ قسم الإدارة التربوية والأصول.
يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل موضوعية ودقة، علما بأن استجاباتكم لهذه الاستبانة لن تعامل إلا لأغراض البحث العلمي وبسرية تامة.

تتكون هذه الاستبانة من خمسة مجالات ومن (٥٥) فقرة ولكل فقرة (٥) بدائل وهي (موافق جدا ، موافق ، متردد ، غير موافق ، غير موافق بشدة).

الرجاء الاجابة عن فقرات الاستبانة بوضع علامة (√) أمام ما ترونه مناسبا.
الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث

باسل سالم علي شريتح

المجال	الرقم	الفقرة	التقييم				
			موافق جدا	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
التضخيم والتقليل	١	الأشياء الخاصة القليلة التي أعملها تجعلني أبرز.					
	٢	في أغلب الأحيان، بالرغم من أن مساهمتي في إنجاز مهمة ما ليست كبيرة، إلا أنني أعرف بأنني أمتلك المقدرة على التأثير في الأشياء.					
	٣	الأشياء القليلة التي أعملها تعني أشياء كثيرة للآخرين.					
	٤	أرتدي دائماً ملابس تجعلني مميزاً عن الآخرين.					
	٥	عندما نناقش قراراً ما، الأشياء التي أقولها تجعل القرار نافعاً.					
	٦	ألاحظ دائماً أنني مختلف عن الآخرين، مما يجعلني أشعر بشعور خاص .					
	٧	لا يمكن أن تكتمل الأمور، دون مساهمتي.					
	٨	مهما حاول الآخرون، فلن يكونوا جيدين مثلي.					
	٩	الآخرون ببساطة، لا يستطيعون الوصول إلى مستوى معاييري					
	١٠	مهما عمل الآخرون، لا يمكنهم الوصول إلى ما أنجزته.					
	١١	نجاحاتي تعزى لي، ونجاحات الآخرون تعزى للحظ.					
	١٢	وجهات نظر الآخرين، ليست لها علاقة بقراراتي.					
	١٣	الناس الآخرون لا يمتلكون بصيرتي إلى الأشياء.					
	١٤	الناس الآخرون لا يستطيعون التغيير، كما أفعل أنا.					
	١٥	أستطيع عمل الأشياء بطريقة أفضل من الآخرين.					
	١٦	الأخطاء التي أرتكبها مهما كانت، لا تؤثر في العمل.					

التفكير ثنائي التشعب	١٧	إذا لم أكن في مركز الحدث، فأنا عديم الفائدة.					
	١٨	أتبنى مقولة إما معي أو ضدي.					
	١٩	إذا لم يعمل جزء من العمل بشكل صحيح، فلا فائدة من العمل كله.					
	٢٠	إذا لم أكن الأفضل، فالأفضل أن لا أحاول مطلقاً.					
	٢١	يجب على الآخرين احترامي، وإلا فهم مخطئون .					
	٢٢	يجب أن يعمل الآخرون ما أطلبه منهم، وإلا فلن يحصلوا على المعرفة.					
	٢٣	إما أن أكون قادراً أو ضعيفاً.					
	٢٤	إذا لم يشكرني شخص ما على مساهمتي، فهو غبي.					
	٢٥	رؤسائي لا يستمعون لي أبداً.					
	٢٦	أعاني دائما من قلة الوقت .					
القفز إلى النتائج	٢٧	استطيع دائماً معرفة المعارضين لي في عملي.					
	٢٨	أعرف إذا كان هناك شخص يكرهني.					
	٢٩	أستطيع قراءة أفكار الآخرين كالكتاب المفتوح.					
	٣٠	اعرف عندما يفهم الآخرون وجهة نظري.					
	٣١	أعرف متى تكون الأشياء جيدة لي.					
	٣٢	مستقبلي لامع بالتأكيد.					
	٣٣	أعتقد أنني سأصاب بمرض خطير نتيجة ضغوطات العمل.					
	٣٤	بعض الأشخاص يميلون إلى التصنع ليتجنبوا العقاب.					
	٣٥	معظم الأشخاص يكرهونني.					
	٣٦	قراراتي صحيحة دائماً.					

المجال	الرقم	الفقرة	التقييم				
			موافق جدا	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
العنونة وأخطاء العنونة	٣٧	الأشخاص الذين لا يمكنهم رؤية وجهة نظري بُلهاء.					
	٣٨	إذا كان الآخرون لا يفهموا شيء، فهم أغبياء.					
	٣٩	أي شخص لا يستمع لي فهو خاسر.					
	٤٠	إنني أمتلك الخبرة، والآخرون لا يمتلكونها.					
	٤١	الناس عموماً بُلداء.					
	٤٢	أعرف أن الذي لا يستطيع الآخرون الحصول عليه، استطيع أنا الحصول عليه.					
	٤٣	أنا الأفضل في كل ما أعمله.					
	٤٤	أنا المسيطر على الأمور، دائماً.					
	٤٥	أنا على حق وصواب، دائماً.					
الاستدلال الانفعالي	٤٦	أعرف أنني على صواب، لأنني أشعر بأنني أعمل الصحيح.					
	٤٧	أعرف دائماً ما الذي يجري، لأنني أحسه.					
	٤٨	ما أشعره تجاه ما أعمله، ينعكس حقيقةً على ما يحدث.					
	٤٩	شعوري تجاه ما أعمله، هو نفس شعور الناس الأذكياء حوله.					
	٥٠	أستطيع الشعور بكيفية حدوث الأشياء في المواقف المختلفة.					
	٥١	عندما يكون شعوري سلبياً تجاه موقف ما، فإنني أعرف أن هناك خطأ ما.					
	٥٢	عندما يكون شعوري ايجابياً تجاه موقف ما، فإنني أعرف أنني على المسار الصحيح.					
	٥٣	إذا انزعجت أعرف أن هناك شخص ما يجب لومه.					
	٥٤	أغضب، إذا لم يفهم الأشخاص ما أعمله.					
	٥٥	لأنني على صواب، أشعر أن الأشخاص لا يتفقون معي.					

الباحث : باسل شريتح

ملحق رقم (٤) نموذج تحكيم أنموذج الدراسة

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
قسم الإدارة التربوية والأصول

حضرة

الأستاذ / الدكتور .... المحترم

تحية طيبة وبعد:

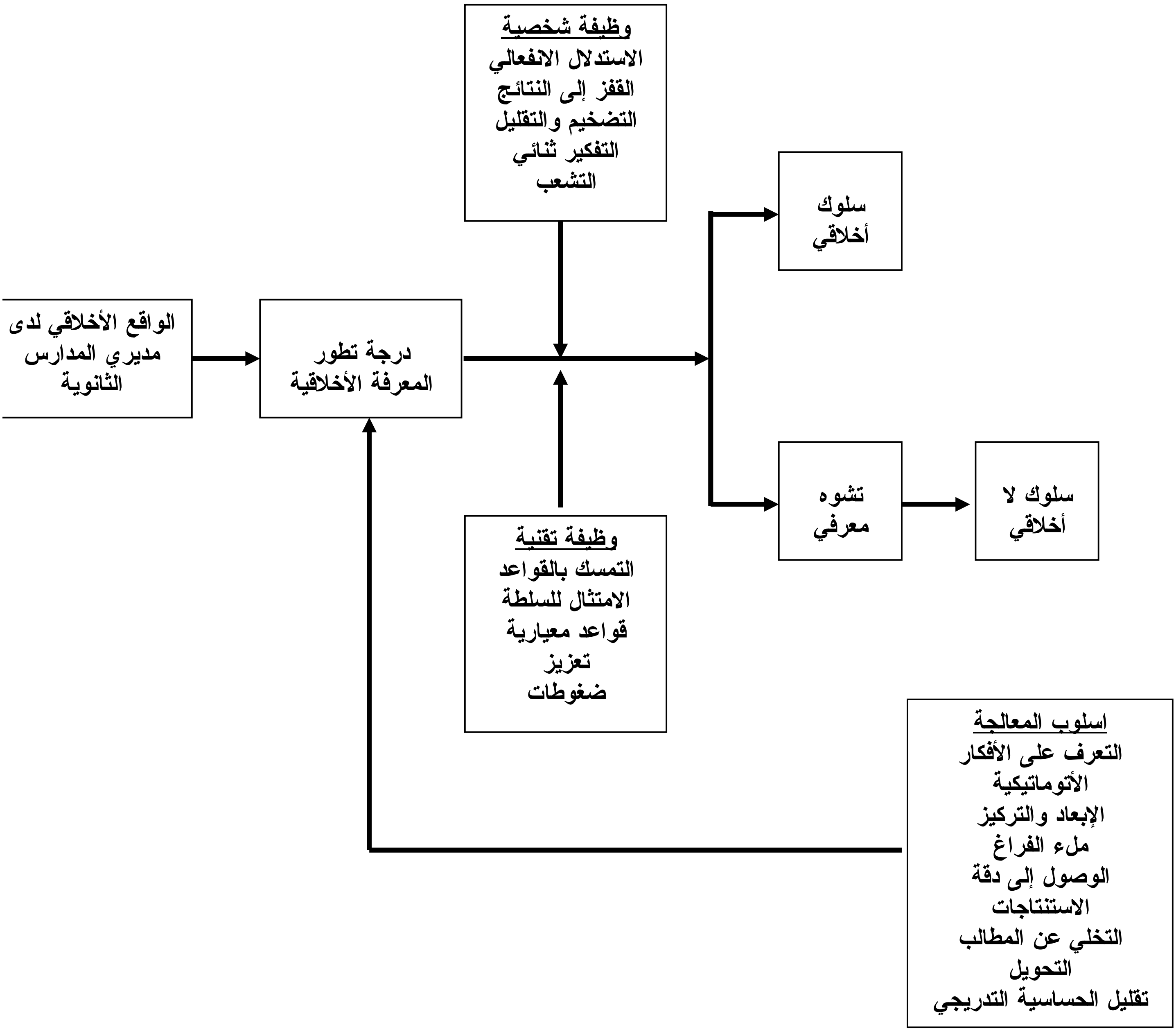
يجري الباحث دراسة بعنوان: "**تطوير أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن** " استكمالاً للمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية / قسم الإدارة التربوية والأصول.

وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات المتوافرة في هذا المجال، طور الباحث أنموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن.

ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة واسعة في هذا المجال، فقد وقع عليكم الاختيار لتكونوا أحد المحكمين لهذا الأنموذج لبيان رأيكم ومقترحاتكم وما ترونه ضرورياً ومناسباً.

الوضوح والصياغة اللغوية	مدى ملاءمته لموضوع الدراسة	إمكانية التطبيق

الباحث
باسل سالم شريتح

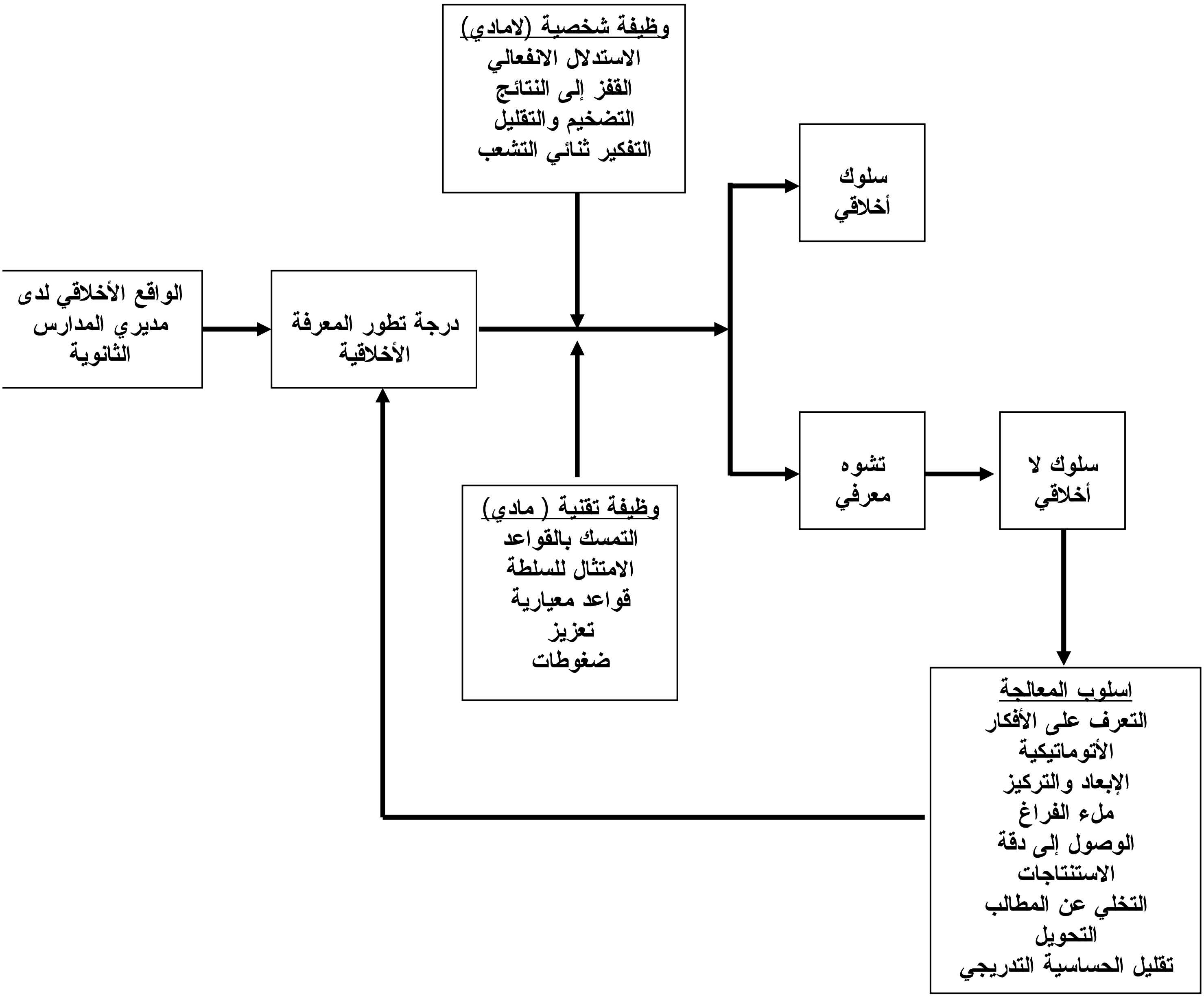


أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

ملحق (٥) أعضاء لجنة تحكيم أنموذج الدراسة

الرقم	الاسم	الجامعة
١	أ.د هاني عبدالرحمن الطويل	الجامعة الأردنية
٢	أ.د أنمار مصطفى الكيلاني	الجامعة الأردنية
٣	أ.د عبدالله عويدات	جامعة عمان العربية
٤	أ.د جودت أحمد المساعيد	جامعة الشرق الأوسط
٥	أ.د محمد الحيلة	جامعة الشرق الأوسط
٦	د. عاطف بن طريف	الجامعة الأردنية
٧	د. ماجد حرب	جامعة الزيتونة
٨	د. عاطف مقابلة	جامعة عمان العربية
٩	د. جمال الخالدي	جامعة الزيتونة
١٠	د. محمد العمايرة	جامعة عمان العربية

ملحق رقم (٦) أنموذج الدراسة



أنموذج التعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن

ملحق رقم (٧)

الكتب الرسمية